Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170135
Centre d'intérêt: 34

Vire-vie : évaluation du projet, juin 1978 / Danielle Riverain-Simard [i.e. Riverin-Simard], Jocelyne Roberge-Brassard, Lucie Hamel, Marielle Charland-Roy, Francine Couture, Jean-Marc Dion. -- [Québec] : Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1979.
vii, 173 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Hors série)

"... adaptation par le Conseil du statut de la femme du programme "Wheel of Fortune" préparé par le YMCA de Los Angeles..." -- Av.-pr.
Code: 16-0121; 16-0296. Bibliographie: p. 77-86.

Cote Dewey: 371.4'042'09714/V814 Cote LC: LB/1027.5

Descripteur(s): *Orientation professionnelle *Choix professionnel *Femme *Evaluation de programmes *Questionnaire *Test *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Vire-vie (Projet) *Wheel of fortune (Programme)

Rapport d'évaluation, par une équipe de l'INRS-Education, du projet **Vire-Vie**, adaptation du programme américain **Wheel of fortune** mis au point par le YWCA de Los Angeles. Le but du projet consiste à sensibiliser les étudiantes à l'importance du marché du travail dans la vie des femmes et à la nécessité d'élargir leur éventail de choix professionnels. Le projet est évalué sous deux angles: 1. L'étude de processus, qui tient compte des critiques et suggestions formulées lors du déroulement du projet, 2. L'étude du produit, qui examine l'efficacité du projet en regard des objectifs poursuivis. Suit une analyse du coût de dissémination du projet.

Le projet a été expérimenté auprès de 725 étudiantes du deuxième cycle du secondaire d'une dizaine d'écoles de la région de Québec, en 1977-1978. L'évaluation du contenu du programme a compris: 1. l'observation directe des 13 animatrices en interaction avec les étudiantes; 2. un sondage effectué auprès de ces dernières (521 réponses); 3. des entrevues avec 4 conseillers en orientation des écoles participantes. Le produit a été évalué selon une démarche avec pré-test, post-test et groupe de contrôle (38 étudiantes). Les tests utilisés sont le **Questionnaire de valeurs de travail** (Perron, Dupont) et la **Mesure au féminin singulier** (Richardson). Les divers instruments sont reproduits en annexe.

Les auteurs estiment qu'en tenant compte à la fois des limites de l'étude mais aussi du contexte social actuel, relativement à la situation des femmes, les indices d'efficacité qu'ils ont rassemblés permettent de recommander la dissémination avertie du programme Vire-Vie. Ils proposent des mesures complémentaires touchant l'évaluation et l'extension du programme.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170135

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale du
développement pédagogique

Service de recherche et expérimentation pédagogique

ÉTUDES ET DOCUMENTS

Collection: **HORS SÉRIE**

VIRE-VIE

ÉVALUATION DU PROJET

16-0121

E D U Q 8170135

VIRE-VIE

EVALUATION DU PROJET

Juin 1978

Danielle Riverain-Simard, PhD, c.o. (1)
Jocelyne Roberge-Brassard, c.o.
Lucie Hamel, c.o.
Marielle Charland-Roy, c.o.
Francine Couture, c.o.
Jean-Marc Dion, c.o.

---

(1) c.o.: Conseiller en orientation.

E D U Q 8170135

VIRE-VIE

EVALUATION DU PROJET

Juin 1978

Danielle Riverain-Simard, PhD, c.o. (1)
Jocelyne Roberge-Brassard, c.o.
Lucie Hamel, c.o.
Marielle Charland-Roy, c.o.
Francine Couture, c.o.
Jean-Marc Dion, c.o.

---

(1) c.o.: Conseiller en orientation.

PRODUCTION

Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

COMITE DE REDACTION

Charles Bergeron
Guy Dumas
Jean Hénaire
Clément Thibert
Geneviève Deronzier, secrétaire de rédaction

ETUDES ET DOCUMENTS

Etudes et Documents est une série de publications du Service de Recherche et d'Expérimentation (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est la diffusion d'informations sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Etudes et Documents":

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série".

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" fera connaître des travaux effectués par des commissions scolaires dans le cadre du programme d'aide à la recherche (directive 16-02-02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires).

Collection "S.R.E.P."

La collection "S.R.E.P." est consacrée aux productions du Service de Recherche et Expérimentation Pédagogique: Rapports de recherche, dossiers particuliers du S.R.E.P., recueil descriptif de projets en cours, notes et réflexions sur des recherches, etc. . .

Collection "Hors-Série"

La collection "Hors-Série" présentera pour sa part des études et des textes de réflexion pertinents au monde de l'éducation et produits par des auteurs n'appartenant pas au Service de Recherche et d'Expérimentation pédagogique ou à une commission scolaire.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
d'Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, de la Chevrotière, 10e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5

Ayant-propos

A l'automne 1976, le Conseil du statut de la femme menait un sondage auprès des conseillers d'orientation et des professeurs d'information scolaire et professionnelle, sur l'orientation des étudiantes.

Les résultats de cette étude sont contenus dans une publication intitulée "L'orientation des filles en milieu scolaire." Ce document a été distribué à tous les conseillers d'orientation et aux professeurs d'information.

Lors de ce sondage, les professionnels de l'information et de l'orientation ont manifesté le désir de pouvoir offrir aux étudiantes un programme de sensibilisation à l'importance du travail rémunéré chez les femmes et à leur condition sociale et économique.

Pour satisfaire ce souhait, le Conseil du statut de la femme a traduit et adopté le programme "Wheel of Fortune" préparé par le YWCA de Los Angeles et demandé à l'Institut national de la recherche scientifique (Education) d'expérimenter ce programme.

Le présent document constitue le rapport de recherche remis au Conseil du statut de la femme.

Le programme fut expérimenté, en 1977-1978, dans une dizaine d'écoles secondaires de la région de Québec. Il s'adressait à des étudiantes de secondaire III, IV et V et visait à les sensibiliser à l'importance accrue du travail dans la vie des femmes et à élargir leur éventail de choix professionnels.

Lise Dunnigan, du C.S.F., assurait la coordination de l'ensemble du projet; Danièle Riverin-Simard dirigeait l'équipe d'évaluation de l'I.N.R.S.; Denise Rochon, de la Fédération des femmes du Québec, était responsable de l'équipe des treize animatrices, qui réalisaient le programme auprès des filles.

Douze conseillers d'orientation et quatre professeurs d'information, rattachés aux écoles secondaires où se déroulait le projet, ont participé à l'expérimentation.

La présentation de ce rapport et de celui de l'équipe d'animation a permis au C.S.F. d'entreprendre, à l'automne 1978, la revision du programme pour le proposer au ministère de l'Education sous sa forme définitive. Le ministère examine présentement la possibilité de

rendre Vire-Vie disponible aux commissions scolaires et d'offrir des sessions d'entraînement aux professionnels intéressés à l'utiliser.

Jean Turgeon, Service de Recherche
et Expérimentation
Consultation personnelle au secondaire

EVALUATION DU PROJET VIRE-VIE

Les auteurs du rapport présentent le résultat de leur travail en deux parties. La première (Chapitre I: Etude du processus) concerne le déroulement et le contenu des rencontres d'animation, la seconde (Chapitre II: Etude du produit) porte sur les effets du programme chez les étudiantes.

A l'intérieur du premier chapitre, les auteurs exposent tout d'abord leurs commentaires suite à l'observation directe des animatrices en interaction avec les étudiantes. Ils concluent sur ce point que les animatrices ont manifesté une bonne maîtrise du jeu et n'ont pas pu affecter, dans un sens ou dans un autre, les résultats du projet. Ils formulent quelques recommandations à l'intention d'éventuels utilisateurs du programme.

On rapporte ensuite les impressions des étudiantes, suite à leur participation au projet, recueillies à l'aide d'un sondage à questions ouvertes, et qui indiquent qu'un peu moins de la moitié d'entre elles ont perçu un changement dans leurs idées.

Des entrevues auprès des conseillers en orientation et spécialistes en information des écoles participantes ont également fourni une appréciation globalement positive sur le programme en même temps qu'une identification assez claire de certaines lacunes concernant entre autres les valeurs véhiculées, les réactions des plus jeunes étudiantes et la non-mixité du programme.

Le second chapitre présente les instruments utilisés pour mesurer les effets du programme, soit le Questionnaire des Valeurs de Travail mis au point par Jacques Perron et Robert Dupont à l'Université de Montréal, ainsi que la Mesure au Féminin Singulier, traduit et adapté par les auteurs à partir du Self and Role Concept Instrument, conçu par Marie Sue Richardson à l'Université de New-York.

Le principales variations significatives mesurées par ces deux instruments suggèrent d'une part que le projet aurait amené chez les étudiantes un renforcement de l'image de soi bien que les concepts de rôles sociaux n'aient pas été modifiés et que, d'autre part, les participantes valorisent davantage le travail, c'est-à-dire qu'elles s'attendent davantage à ce qu'une occupation leur permette de vivre des relations interpersonnelles, de s'intégrer à un groupe, de se sentir considérées et comprises, bref, constitue pour elles un milieu de vie significatif.

Après avoir discuté, au chapitre III, des étapes et des coûts que pourrait représenter la dissémination du projet, les auteurs formulent leurs conclusions et recommandations en s'appuyant sur un certain nombre de principes relatifs à l'évaluation de l'innovation. Ils soulignent entre autres que toute innovation est en soi difficile à évaluer rigoureusement de par son caractère même d'innovation et qu'elle risque de perdre son utilité ou sa pertinence si on en retarde l'application pour l'étudier à fond sous tous ses aspects.

Les auteurs croient donc qu'en tenant compte à la fois des limites de l'étude mais également du contexte social actuel, relativement à la situation des femmes, les indices d'efficacité qu'ils ont rassemblés leur permettent de recommander la dissémination avertie du programme Vire-Vie, de même qu'une série d'autres mesures complémentaires touchant l'évaluation ou l'extension du programme.

Lise Dunnigan
Service de recherche CSF
20 décembre 1978

Remerciements *

Nous tenons tout d'abord à remercier la Présidente et la Secrétaire du Conseil du statut de la femme ainsi que la responsable du projet pour leur précieuse collaboration.

Nos remerciements vont également à tous les conseillers d'orientation, les conseillers ou professeurs d'information, les professeurs des régionales touchées par le projet ainsi que le Président de la Corporation des conseillers d'orientation, la Vice-présidente du Conseil régional de Québec de la Fédération des Femmes, le responsable du laboratoire des valeurs de l'Université de Montréal et les animatrices, qui nous ont permis, selon une modalité ou l'autre, de réaliser cette évaluation.

* L'évaluation du projet Vire-Vie a été rendue possible grâce à une commandite du Conseil du statut de la femme.

Résumé

L'évaluation du projet Vire-Vie gravite autour de deux pôles majeurs: il y a l'étude du processus qui, essentiellement, tient compte de toutes les critiques et suggestions relatives aux diverses étapes du déroulement du projet; et il y a l'étude du produit qui donne des résultats relatifs aux divers éléments d'efficacité du projet en regard des objectifs prioritairement établis.

A la lumière de ces divers éléments d'évaluation, l'équipe a formulé un certain nombre de recommandations dont la principale est la suivante:

- compte tenu des nombreuses suggestions susceptibles de rendre l'éventuel utilisateur très averti (étude du processus),

- compte tenu des résultats positifs qui semblent nous donner de précieux indices d'efficacité du projet (étude du produit),

- et compte tenu des principes spécifiques à la recherche en évaluation de l'innovation qui prévalent lors des décisions à prendre en vue d'une recommandation positive ou négative du projet évalué,

l'équipe d'évaluation de l'INRS-Education recommande unanimement la dissémination "avertie" du projet Vire-Vie.

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - Etude du processus	5
1. Observation des animatrices	5
A. Procédures d'observation	5
B. Population touchée	6
C. Résultats et analyse des observations	7
D. Discussion des résultats	9
2. Evaluation du projet par les étudiantes	12
A. Conception du sondage	12
B. Résultats obtenus au sondage	13
C. Analyse des résultats et interprétation	20
3. Evaluation du projet par les services aux étudiants	22
A. Schéma d'entrevue utilisé et population touchée	22
B. Résultats des entrevues	23
C. Recommandations des services aux étudiants	30
CHAPITRE II - Etude du produit	39
1. Schéma expérimental et instruments de mesure utilisés	39
A. Schéma expérimental	39
B. Choix des instruments	40
C. Administration des instruments	41
2. Population et échantillon	41
A. Les étudiantes	41
B. Les animatrices	42
3. Traitements statistiques des données	42
A. Une Mesure au Féminin-Singulier	42
B. Questionnaire de Valeurs de Travail	47
4. Interprétation des résultats	54
A. Une Mesure au Féminin-Singulier	54
B. Questionnaire de Valeurs de Travail	59

CHAPITRE III - Analyse du coût de dissémination du projet 65

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 71

BIBLIOGRAPHIE 77

APPENDICE A - Grilles de l'instrument d'observation 87
APPENDICE B - Appréciation du programme (sondage) 91
APPENDICE C - Liste des écoles participantes et données sociologiques de la population 94
APPENDICE D - Personnes consultées (services aux étudiants) 97
APPENDICE E - Questionnaire d'évaluation de l'activité Vire-Vie par les services aux étudiants du secteur secondaire de la région 03 101
APPENDICE F - Exemple de réponse au questionnaire d'évaluation par les services aux étudiants 108
APPENDICE G - Le Questionnaire de Valeurs de Travail (Q.V.T.) 131
APPENDICE H - Dossier psychométrique du Q.V.T. 142
APPENDICE I - Description des échelles du Q.V.T. 147
APPENDICE J - Une Mesure au Féminin-Singulier (M.F.S.) 150
APPENDICE K - Dossier psychométrique du M.F.S. 159
APPENDICE L - Test d'empathie 162
APPENDICE M - Dossier psychométrique du test d'empathie 168
APPENDICE N - Tableau des résultats au test d'empathie 171

LISTE DES TABLEAUX

	Page
TABLEAU I - Schéma de l'évaluation du projet Vire-Vie	2
TABLEAU II - Répartition des étudiantes (par école) et taux de participation aux sessions du programme	14
TABLEAU III - Perception des étudiantes en regard des changements dans leurs idées concernant le mariage et la carrière	15
TABLEAU IV - Les parties ou éléments du programme appréciés par les étudiantes	16
TABLEAU V - Les parties ou éléments du programme non-appréciés par les étudiantes	17
TABLEAU VI - Les suggestions des étudiantes en regard du programme	18
TABLEAU VII - Perceptions des étudiantes en regard des changements dans leurs idées concernant le mariage et les carrières, d'après le milieu socio-économique	19
TABLEAU VIII - Résultats au test "t" sur les quatre variables du groupe expérimental du M.F.S.	44
TABLEAU IX - Résultats au test "t" sur les quatre variables du groupe témoin du M.F.S.	45
TABLEAU X - Valeur de F (analyse de covariance) pour chaque variable du M.F.S.	46
TABLEAU XI - Résultats au test "t" sur les cinq variables du groupe expérimental du Q.V.T.	48
TABLEAU XII - Résultats au test "t" sur les cinq variables du groupe témoin du Q.V.T.	49
TABLEAU XIII - Valeur de F (analyse de covariance) pour chaque variable du Q.V.T.	50
TABLEAU XIV - Moyennes ajustées des groupes expérimentaux et du groupe témoin	51
TABLEAU XV - Analyse de variance multiple du Q.V.T. (Pré-test)	52
TABLEAU XVI - Analyse de variance multiple du Q.V.T.(Post-test)	53
TABLEAU XVII - Modèle de dissémination	66
TABLEAU XVIII - Analyse des coûts de dissémination du projet	71

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU I -	Schéma de l'évaluation du projet Vire-Vie	2
TABLEAU II -	Répartition des étudiantes (par école) et taux de participation aux sessions du programme	14
TABLEAU III -	Perception des étudiantes en regard des changements dans leurs idées concernant le mariage et la carrière	15
TABLEAU IV -	Les parties ou éléments du programme appréciés par les étudiantes	16
TABLEAU V -	Les parties ou éléments du programme non-appréciés par les étudiantes	17
TABLEAU VI -	Les suggestions des étudiantes en regard du programme	18
TABLEAU VII -	Perceptions des étudiantes en regard des changements dans leurs idées concernant le mariage et les carrières, d'après le milieu socio-économique	19
TABLEAU VIII -	Résultats au test "t" sur les quatre variables du groupe expérimental du M.F.S.	44
TABLEAU IX -	Résultats au test "t" sur les quatre variables du groupe témoin du M.F.S.	45
TABLEAU X -	Valeur de F (analyse de covariance) pour chaque variable du M.F.S.	46
TABLEAU XI -	Résultats au test "t" sur les cinq variables du groupe expérimental du Q.V.T.	48
TABLEAU XII -	Résultats au test "t" sur les cinq variables du groupe témoin du Q.V.T.	49
TABLEAU XIII -	Valeur de F (analyse de covariance) pour chaque variable du Q.V.T.	50
TABLEAU XIV -	Moyennes ajustées des groupes expérimentaux et du groupe témoin	51
TABLEAU XV -	Analyse de variance multiple du Q.V.T. (Pré-test)	52
TABLEAU XVI -	Analyse de variance multiple du Q.V.T.(Post-test)	53
TABLEAU XVII -	Modèle de dissémination	66
TABLEAU XVIII -	Analyse des coûts de dissémination du projet	71

INTRODUCTION (1)

Description du projet Vire-Vie:

Précisons d'abord que cet instrument est la traduction du jeu "Wheel of Fortune" développé par Jean Scott et Maureen Rabin, conseillers d'orientation travaillant au YWCA de Los Angeles. Il est utilisé depuis quelques années aux Etats-Unis et au Canada, plus précisément en Alberta et dans quelques écoles anglophones de Montréal (Québec).

Cet instrument a été adapté aux besoins d'une population québécoise et est maintenant connu sous le nom de "Vire-Vie". Il consiste en un programme d'animation auprès des étudiantes de secondaire III, secondaire IV et secondaire V, ayant pour but de les mettre en contact avec des situations que vivent les femmes d'aujourd'hui et de leur faire découvrir la portée de leur choix d'orientation actuelle. Ce programme est composé de 5 sessions et peut être réalisé de façon intensive (1 seule journée) ou en un laps de temps variant de 5 à 8 semaines.

Objectifs du projet Vire-Vie:

Les études relatives aux sources de discrimination des sexes sont très nombreuses (Mason, Dressel et Bain 1959, Crandall 1969, Maccoby 1970, Epstein 1971, Stein 1971, Deaux et Emswiller 1972, Carnegie 1973, Frazier et Sadker 1973, Painter et Brogan 1973, Alexander et Eckland 1974, Chafetz 1974, C.S.F. 1976, Kutner et Brogan 1976, C.S.F. 1977). A l'instar des chercheurs qui croient qu'un des seuls moyens de remédier à ce problème est de faire de l'éducation par le biais de programmes de sensibilisation spécifiques (Harris, 1974, Hansen 1976, Connelly et Christiansen-Ruffman 1977, Feldhammer 1977, Vestin 1977), le Conseil du statut de la femme a mis sur pied le projet Vire-Vie suite aux résultats d'un sondage sur l'orientation des filles en milieu scolaire C.S.F. (1977) et suite à la recommandation numéro 12 qui se lisait comme suit:

"...mettre sur pied des mesures nécessaires pour sensibiliser les jeunes femmes aux conditions sociales et économiques auxquelles elles devront faire face et aux nouvelles possibilités de formation et de travail qui leur sont offertes". (C.S.F., 1976, p. 40).

---

(1) Rédigé par Danielle Riverin-Simard et Francine Couture.

Ainsi, le projet Vire-Vie comportait les deux objectifs majeurs suivants:

1. une plus grande sensibilisation des étudiantes à l'égard de leur processus d'orientation.
2. un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir.

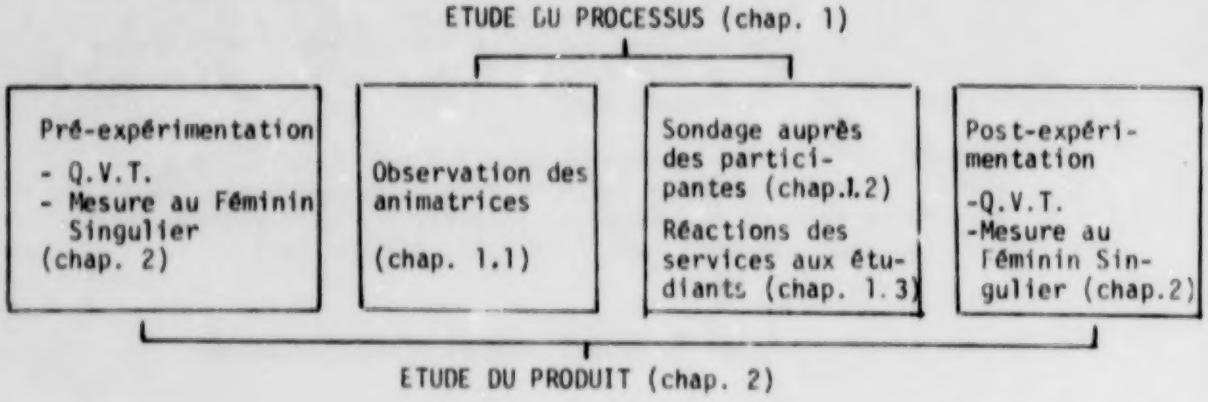
Conception et plan de l'évaluation:

Parmi les 28 à 30 modèles d'évaluation relevés par Antonoplos (1977) et Kaplan et Bean (1976), celui de Phi Delta Kappa (1974) est encore celui qui a reçu le plus de crédibilité et a fait le plus l'unanimité (Weiss 1975, Antonoplos 1977). Selon ce modèle, l'évaluation a pour but non seulement de fournir de l'information mais que ces informations se traduisent en des recommandations susceptibles de faire évoluer le programme en question.

Quant au plan de l'évaluation lui-même, il a été subdivisé en deux types majeurs, soit l'étude du processus (Process evaluation) et l'étude du produit (Product evaluation) étant donné l'interdépendante utilité de ces deux types d'évaluation (Halasa, 1977). Le premier type d'étude a pour but de fournir, tout au long du programme, des informations permettant d'améliorer ce programme; le second permet de mesurer et d'interpréter l'atteinte des objectifs visés.

Le tableau I schématise cette évaluation.

Tableau I: schéma de l'évaluation du projet Vire-Vie



Tout au long du rapport, une part importante sera aussi accordée à l'analyse et l'interprétation des données, car les auteurs Milcarek et Struening (1975) affirment qu'en recherche "évaluationnelle" l'analyse et l'interprétation de données sont très importantes et que c'est une pratique à exclure que de simplement exposer les faits et prétendre qu'ils parleront par eux-mêmes. Il faut, selon ces mêmes auteurs, fournir aux "décideurs" toute une gamme d'interprétations, de recommandations ou d'alternatives de prises de décision.

CHAPITRE I

ETUDE DU PROCESSUS:

Le but de cette évaluation est de fournir des informations, tout au long du déroulement du programme, concernant les améliorations à apporter dans l'immédiat afin que le programme réalise effectivement les objectifs visés. (Phi Delta Kappa 1974, p. 231).

Les composantes de cette étude sont: l'observation des animatrices, une évaluation du projet par des participantes et les réactions recueillies de personnes oeuvrant pour les services aux étudiants des écoles impliquées.

1. OBSERVATION DES ANIMATRICES (1)

A. Procédures d'observation:

Des styles d'animation possiblement différents auraient-ils une incidence sur le fonctionnement des groupes en situation? C'est dans le but de tenter d'isoler et de mesurer la variable "animatrice" dans le fonctionnement du jeu que nous avons construit un instrument d'observation (2) qui, en outre, se voulait un outil susceptible de permettre à l'animatrice de recevoir des feed-back sur son travail à un moment donné de l'activité du groupe observé. (Nous avions en effet convenu d'observer chacune des dix animatrices (nombre prévu initialement) à deux reprises, soit lors de ses premier et troisième groupes, à l'occasion, chaque fois, de la 4ième journée du jeu. Nous disposerions ainsi d'un portrait pris au début et au milieu de la séquence des cinq groupes prévus pour chaque animatrice et au moment qui apparaissait être le coeur du Vire-Vie).

Compte tenu que nous devions procéder à l'observation des sessions dès les premières implantations (donc sans une expérimentation préalable de l'instrument) et compte tenu du caractère approximatif des informations disponibles quant au déroulement effectif des sessions, nous avons dû les imaginer en nous inspirant à la fois du modèle scolaire, ce sur quoi l'INRS-Education possède de nombreuses données et du manuel destiné aux animatrices.

---

(1) Rédigé par Lucie Hamel et Jocelyne Roberge-Brassard.
(2) Instrument dérivé du SRI-COI dont la traduction a été faite, en 1975-76, à l'INRS-Education (Coll. Devenir, no 2, 1977).

Malheureusement, l'instrument s'est avéré inutilisable dans le contexte du jeu (progressivement délaissé, il a été définitivement abandonné à la 9ième observation). En effet, on insistait le plus souvent sur des situations en petits groupes alors que l'instrument se destinait plus particulièrement à l'observation de situations en grand groupe (1).

Nous avons donc déplacé le focus de l'observation de l'animatrice à toute la situation de façon à procéder à une description qualitative du fonctionnement de la situation observée, ce qui aurait en outre l'avantage de fournir des données plus substantielles que ne l'eut permis l'utilisation de l'instrument. Nous avons cependant conservé le même schéma d'observation.

B. Population touchée:

De novembre 1977 à mars 1978, douze animatrices ont été observées dans des milieux scolaires différents (2). Nous avons été mis en présence de vingt et un groupes différents puisque, dans deux cas, la session était menée conjointement par deux animatrices et que, dans un cas, l'animatrice n'a pu être observée qu'une fois.

Pour les onze animatrices observées à deux reprises, l'intervalle entre les deux observations a été, le plus souvent, de deux à trois mois (5 cas); cet intervalle a été de près de deux mois dans un cas et de moins d'un mois dans 2 cas, et dans 3 cas, les deux observations ont eu lieu la même journée ou à une journée d'intervalle.

A l'exception des groupes menés conjointement par deux animatrices (groupes de 15 et de 28 participantes), les groupes étaient formés, le plus souvent, de 10 ou 11 participantes (9 cas); le groupe le plus faible en nombre en comptait trois et le groupe le plus nombreux en comptait dix-huit. Le total des participantes des groupes observés a été de 242 étudiantes, le plus souvent du niveau secondaire IV, puis III et V.

Dans la moitié des cas (11 cas), les animatrices ont bénéficié de l'aide de personnes-ressources, conseillers en orientation pour la plupart (8 cas). Ces personnes-ressources ont assisté des groupes qui comptaient, en moyenne, 11,5 participantes. Leur rôle a surtout consisté à seconder l'animatrice dans ses interventions, à fournir les explications demandées et à compléter ou rectifier les informations données par l'animatrice.

---

(1) Voir à l'appendice A, les grilles de l'instrument d'observation.
(2) Les écoles secondaires où ont eu lieu les observations étaient rattachées à l'une des cinq commissions scolaires régionales suivantes: CECQ (3 écoles), Chauveau (4 écoles), Jean-Talon (1 école), Orléans (2 écoles) et Tilly (1 école).

C. Résultats et analyse des observations:

Mentionnons tout d'abord que l'observation s'est élaborée à partir d'un préjugé favorable envers les animatrices. Nous n'avions pas à les "juger", ni à nous immiscer dans le déroulement du jeu. Mentionnons également que les données d'observation apparaissent difficilement comparables d'une situation à l'autre. En effet, les contextes étaient différents et la méthode d'observation, qui relève davantage de l'étude de cas, nous invitait à être disponible à ce qui se produisait pour tenter de la décrire. (Le cas échéant, l'observation aurait pu permettre de déceler certains problèmes majeurs susceptibles de perburber, voire même empêcher le déroulement du jeu.) Soulignons enfin qu'il nous a été difficile de jauger l'impact produit par l'observatrice à la fois sur le groupe et sur l'animatrice bien que nous ayons ressenti parfois une certaine crainte ou même méfiance de l'animatrice à notre égard.

Compte tenu de notre but général qui était de décrire les situations observées, nous verrons, après avoir mentionné de façon succincte quelques caractéristiques de personnes en présence (animatrices et participantes), différentes façons élaborées par les animatrices pour aborder les activités du jeu. Nous terminerons en attirant l'attention sur certains facteurs susceptibles d'influencer le type d'animation adopté.

Nous avons rencontré divers types d'animatrices et divers types de groupes dont les caractéristiques s'influençaient réciproquement, compte tenu du contexte particulier dans lequel ils se produisaient. Certaines animatrices nous sont apparues dynamiques, d'autres plus réservées, d'autres plus directives, d'autres plus tolérantes; certaines semblaient plus sensibles aux problèmes rencontrés par les participantes, d'autres paraissaient plus distantes. Quant aux groupes, certains nous sont apparus plus calmes, d'autres plus excités; certains rapides, d'autres plus lents; certains volubiles, d'autres plus silencieux; certains plus sérieux, d'autres plus indisciplinés.

Nous ne mettrons pas systématiquement en parallèle les caractéristiques des groupes avec celles des animatrices; une étude de ce genre aurait exigé une orientation préalable de l'observation en ce sens, d'une part et, d'autre part, nous croyons plus important d'axer plus particulièrement l'analyse sur l'animatrice elle-même. Nous estimons cependant que, par ce qui suit, le lecteur sera en mesure d'établir certains liens de réciprocité dans les comportements des personnes en présence.

Deux points sont ressortis quant à la façon d'aborder les activités du jeu par l'animatrice: la marge de liberté qu'elle s'accordait face aux activités du jeu et sa préférence quant au type d'intervention adopté.

La marge de liberté que s'accordait l'animatrice face aux activités du jeu pouvait se traduire par exemple par la décision de ne pas faire remplir la demande d'emploi, plus particulièrement dans le cas où le groupe était pressé par le temps; elle pouvait aussi se traduire par le fait de s'attacher systématiquement au cahier des étudiantes au détriment peut-être de la signification que ces dernières pouvaient retirer des activités. Il nous est apparu que la marge de liberté que s'accordait l'animatrice était fonction de sa compréhension des buts et des activités du jeu, ainsi que de sa confiance en elle.

Concernant la préférence de l'animatrice quant à son type d'intervention, deux démarches se sont précisées, l'une n'excluant pas nécessairement l'autre: une démarche consistant pour l'animatrice à soumettre au grand groupe, pour discussion, le ou les problèmes rencontrés par chacun des tandems (groupe de deux) ou trios (groupe de trois) et l'autre consistant pour l'animatrice à travailler principalement au niveau des tandems sans soumettre le problème à l'ensemble du grand groupe. Cette dernière démarche, utilisée à la fois pour des participantes qui semblaient particulièrement motivées et pour des participantes qui semblaient plutôt rébarbatives au jeu, s'est avérée motivante au niveau des tandems en particulier, alors que la première, en plus de soutenir la motivation générale, avait l'avantage d'entretenir des liens à l'intérieur du grand groupe tout en permettant à l'ensemble des participantes d'être au courant des événements et problèmes particuliers à chacun des tandems.

Le type d'animation adopté est aussi fonction de l'habitude et de l'expérience de l'animatrice face au fonctionnement du jeu. Ainsi, lors de la première observation, certaines animatrices ont pu avoir quelque difficulté à coordonner les diverses activités du jeu dans le temps qui leur était accordé, d'autres ont pu manquer de sécurité quant au degré de confrontation qu'elles pouvaient se permettre face aux participantes. A la deuxième observation, ces difficultés nous ont semblé pratiquement résolues, les animatrices ayant adopté un rythme de croisière convenant à leur personnalité et à celle du groupe.

En conclusion à cette section, nous pouvons émettre le commentaire suivant: les animatrices observées ont manifesté une maîtrise relativement bonne du jeu et ont maintenu, règle générale, un niveau d'interaction suffisant pour entretenir la motivation des participantes.

Nous croyons que le facteur "animatrice" n'a pu jouer outre mesure, dans un sens comme dans l'autre, au niveau des résultats obtenus suite à l'expérimentation du jeu Vire-Vie.

D. Discussion des résultats:

Les remarques et commentaires qui suivent ont été notés au fil des observations. Dans le but de jeter un éclairage sur ce qui a été vécu en situation, nous ferons ressortir certains points qui nous sont apparus comme étant majeurs et, tout en discutant de ce qui nous a causé certaines interrogations, nous essayerons d'attirer l'attention sur des pistes qui pourraient possiblement être exploitées par des utilisateurs éventuels.

Mentionnons tout d'abord une critique fréquemment formulée par les participantes à l'effet que le jeu devrait se jouer à partir d'elles-mêmes plutôt qu'à partir de cas fictifs. Nous ne nous prononcerons pas sur la pertinence d'orienter ou non le jeu en ce sens. Nous voulons cependant souligner que dans la plupart des sessions observées, il y a eu un manque de dissociation entre la participante et le cas qu'elle et sa compagne avaient choisi. Ce manque de dissociation s'est traduit en une ambiguïté certaine, souvent entretenue par l'animatrice (exemple: "...quelque chose que tu désires beaucoup...", "...que fait ton mari...", "...tu as perdu ton emploi...") et par la roulette du jeu lui-même où tous les événements qui peuvent survenir au cas fictif sont indiqués à la 2ième personne du pluriel. Cette ambiguïté non dissipée a pu agacer les participantes qui n'ont pas toujours su jusqu'à quel point elles devaient et pouvaient s'impliquer dans le jeu.

Par ailleurs, il appert que, dans certains cas, le jeu n'ait pas semblé correspondre aux attentes des participantes. A cet égard, on pourrait se demander si le but du jeu leur a toujours été bien expliqué. A-t-il été présenté comme une démarche d'orientation (si tel était le cas, cela pourrait laisser supposer que certaines participantes se soient attendues à ce que le jeu les aide à déterminer leur orientation)? Leur a-t-on bien expliqué que le jeu se voulait une amorce à cette démarche d'orientation, qu'il visait, avant tout, à leur faire prendre conscience de la nécessité de s'orienter, des contraintes qui pouvaient survenir, des événements qui étaient susceptibles de bouleverser une vie et des solutions possibles à envisager? Peut-être certains groupes, déjà bien engagés dans leur processus d'orientation, avaient-ils déjà atteint ou même dépassé les objectifs visés par le jeu?

D'autre part, il semblerait que, d'une façon générale, la mécanique du jeu (c'est-à-dire comment le jeu fonctionne) ait été relativement bien saisie par l'animatrice; il y aurait cependant lieu de s'interroger sur l'importance que, dans certains cas, elle accordait à la philosophie qui le sous-tend (c'est-à-dire pourquoi on fait ce jeu). Il nous a en effet semblé que, parfois, il apparaissait plus important que le jeu se poursuive aux dépens des significations que pouvaient en retirer les participantes, comme dans le cas où l'insistance était trop marquée sur l'accessoire aux dépens de l'essentiel (exemple: ne pas relever le fait qu'on se marie si on a l'âge qu'il faut, peut importe la raison). Certains buts du jeu n'étaient-ils pas de stimuler des réflexions et de dégager des significations à partir de certains événements plutôt que de remplir systématiquement le cahier ou d'occuper toutes les participantes, comme il a semblé dans certains cas.

La maîtrise du jeu dont fait montre l'animatrice (en regard de l'un et l'autre aspect, soit la mécanique et la philosophie du jeu) influence, en outre, le déroulement même du jeu. Dans la mesure où l'animatrice a pu se dégager suffisamment de l'aspect technique du jeu pour se centrer davantage sur ce qui se produit concrètement dans son groupe, elle s'accordera, en même temps qu'elle accordera aux participantes, une certaine liberté à l'intérieur du jeu, comme de tenir compte, par exemple, du travail d'été en tant qu'expérience, même si ce n'est pas toujours accepté dans la réalité, ceci pouvant servir à entretenir la motivation des participantes. De plus, elle évitera certains oublis (exemple: ne pas tenir compte de l'impôt dans le calcul du budget) ou situations irréalistes (exemples: l'adoption d'un enfant par un couple qui n'en voulait plus). En somme, elle ne jouera pas le jeu "au pied de la lettre" (c'est-à-dire s'assurer que toutes les conditions soient remplies, sans exception aucune, pour que la participante puisse accepter l'événement) mais se souciera davantage de l'impact que peut produire le jeu sur la participante.

En insistant sur le fait que l'animatrice puisse se dégager de la mécanique du jeu, nous ne voulons cependant pas dire qu'elle doive laisser de côté la logique même du jeu. En effet, s'il ne semble pas y avoir d'inconvénients majeurs à mener concurremment certaines activités (exemple: la présentation conjointe des cartes "dépense imprévue" et "chose désirée", qui peut, dans certains cas, contribuer à ce que chacune des participantes d'un duo se sente impliquée), il apparaît pour le moins irréaliste d'en mener d'autres sans suivre la séquence prescrite dans le jeu (exemple: chercher à savoir si on est embauché avant d'avoir terminé la demande d'emploi, plus particulièrement dans le cas où le sort confirme l'embauche à la condition

d'avoir de bonnes références; autre exemple: prendre connaissance des cartes "dépense imprévue" et "chose désirée" avant d'avoir terminé l'établissement du budget). Ne pas tenir compte suffisamment de la suite logique des activités ne peut-il pas contribuer à une certaine confusion susceptible de retarder et, à la limite, d'empêcher les effets du jeu de se produire?

Nous terminons en dressant une liste de certains faits observés qui nous ont causé quelque interrogation et qui, même s'ils soulèvent des points plus particuliers, n'en risquent pas moins d'être intéressants pour un utilisateur éventuel.

- Dans quelle mesure le fait que l'animatrice elle-même fasse tourner la roue peut-il avoir un impact sur l'intérêt des participantes (une diminution d'intérêt, par exemple)?

- Quel impact peut provoquer la prise de connaissance de l'échelle des salaires différents (homme-femme) chez les participantes? De la surprise? De l'écoeurement? Une acceptation passive? N'y aurait-il pas lieu d'exploiter davantage cette activité?

- N'y aurait-il pas lieu de songer à impliquer davantage celle d'un duo, qui ne remplit pas le cahier? Le fait qu'elle ne soit pas "responsable" du cahier ne peut-il pas l'induire à reporter sur l'autre la responsabilité premiè[illegible] la réussite de l'activité?

- Ne serait-il pas préférable que chaque animatrice ait son propre local? Advenant le cas où deux animatrices, à cause des contraintes physiques de l'école, aient à partager le même local, n'y aurait-il pas lieu alors de jumeler les deux groupes?

- Dans quelle mesure la disposition des participantes dans le local ne peut-elle pas favoriser ou nuire aux échanges?

- Le fait de fonctionner en petits groupes aux dépens des interactions en grand groupe ne peut-il contribuer à handicaper les résultats recherchés lors de la 5ième journée? Comment, lors de l'interview, les participantes pourront-elles s'intéresser au cas des autres dont elles n'ont pas (ou peu) été mises au courant? Comment pourra-t-on exploiter l'activité de façon optimale si on n'a pas pris soin, au préalable, de mettre les participantes en situation?

En dernier lieu, nous aimerions soumettre une hypothèse de travail qui s'est dégagée de l'ensemble du jeu et de l'observation des animatrices. Nous sommes cependant bien conscientes que celle-ci entraînerait de profondes modifications du jeu au plan technique.

Compte tenu que le Vire-Vie est un jeu,

compte tenu que le rôle de l'animatrice consiste, pour une large part, à s'assurer du déroulement logique du jeu,

compte tenu, enfin, que l'activité centrale est de faire tourner la roue,

nous émettons l'hypothèse que le Vire-Vie pourrait être "auto-jouant" (à l'exemple des jeux "Monopoly", "Clue", etc...).

Le jeu pourrait peut-être devenir une activité à l'intérieur d'un cours d'information scolaire et professionnelle ou devenir une sorte d'initiation à l'économie. Cette perspective pourrait s'avérer économique (temps et argent), elle laisserait le libre choix aux écoles quant à l'exploitation du jeu et celui-ci serait facilement diffusable non seulement au niveau scolaire mais également au niveau du public.

Cette hypothèse éventuellement concrétisée nécessiterait d'entrevoir le jeu d'une façon plus commerciale.

2. EVALUATION DU PROJET PAR LES ETUDIANTES (1)

A. Conception du sondage:

Le but de cette évaluation étant de savoir si les perceptions des adolescentes à l'égard des carrières et du mariage ont changé après une participation au projet Vire-Vie, on a demandé aux étudiantes de procéder à l'appréciation du projet Vire-Vie par le biais d'un sondage écrit. Ce sondage est une traduction du "Post-test open-ended questions" de Neufeld (1977), sondage spécifiquement conçu dans le but d'évaluer un "vocational readiness program" (littéralement, programme de préparation vocationnelle). Composé de quatre questions ouvertes, ce sondage nous a permis de savoir comment les adolescentes se percevaient influencées dans leurs attitudes à l'égard des carrières et du mariage après une participation au programme Vire-Vie. Les réponses obtenues au sondage furent regroupées d'après leur contenu. La traduction de ce sondage est rapportée en appendice B. Ce sondage a été administré après les sessions.

---

(1) Rédigé par Danielle Riverin-Simard et Jean-Marc Dion.

B. Résultats obtenus au sondage:

521 filles ont répondu à ce sondage, soit 72% de la population totale des groupes expérimentaux (725 filles). Le tableau II montre la répartition des répondantes par école et leur taux de participation aux sessions du programme. Suite à des raisons incontrôlables, les données sur les répondantes de l'Ecole Samuel de Champlain n'ont pu être recueillies.

Les perceptions de changement sur leurs idées au sujet des carrières et du mariage sont indiquées au tableau III. 232 répondantes (43%) déclarent n'avoir perçu aucun changement; 45% déclarent toutefois avoir perçu un changement dans leurs idées. Les changements exprimés vont dans le même sens que les deux objectifs principaux du programme, à savoir: 1. une plus grande sensibilisation à l'égard de leur processus d'orientation et 2. un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir. 12% des filles n'ont émis aucun commentaire.

Les données du tableau IV montrent les parties ou éléments du projet Vire-Vie les plus appréciées. Apprendre à conjuguer avec les événements inattendus (session 4) et jouer le rôle des filles (session 5) sont autant d'éléments appréciés par la majorité des répondantes. En réponse à la question regardant les éléments les moins appréciés (tableau V), 35% n'ont fait aucun commentaire. Les critiques sont surtout à la session 4 (apprendre à conjuguer avec les événements inattendus), la session la plus aimée et pourtant la plus décriée.

Quant aux suggestions (tableau VI), 68% n'en ont fait aucune. 9% croient que le programme devrait être plus personnalisé.

Le tableau VII nous donne un aperçu des différentes perceptions de changements en regard des divers milieux socio-économiques (1). C'est chez la population de milieu favorisé que le projet semble avoir le moins eu d'effet formel.

---

(1) Voir, à l'appendice C, les données sociologiques de la population.

Tableau II: Répartition des étudiantes (par école) et taux de participation aux sessions du programme

Nombre de sessions \ Ecole	Polyvalente Ancienne-Lorette	Ecole Cardinal-Roy	Ecole Les Compagnons de Cartier (1)	Polyvalente Duberger-Les Saules	Polyvalente de Lorettetville	Ecole Louis-Joliet	Ecole Marie-de-l'Incarnation	Polyvalente du Mont Ste-Anne	Polyvalente de Neufchatel	Polyvalente Notre-Dame des Laurentides	Ecole Louis-Joliet (simulation) (2)	Total
1	1(8)(3)	3(2)	6(35)	-	-	5(5)	1(1)	-	-	2(4)	-	18(3)
2	1(8)	8(6)	-	1(9)	-	6(6)	6(4)	1(5)	5(33)	-	-	28(5)
3	-	12(9)	-	1(9)	-	7(7)	7(5)	1(5)	2(13)	-	-	30(6)
4	2(15)	20(14)	-	1(9)	-	18(19)	32(22)	2(11)	1(7)	-	-	76(15)
5 (toutes)	9(69)	94(69)	9(53)	8(73)	12(92)	62(63)	100(68)	13(68)	7(47)	39(89)	8(100)	361(69)
pas de réponses	-	-	2(12)	-	1(8)	-	-	2(11)	-	3(7)	-	8(2)
Total	13	137	17	11	13	98	146	19	15	44	8	521

(1) Le programme s'étendait sur deux (2) sessions au lieu de 5.
(2) Il s'agit d'un groupe "de pratique": le programme s'est fait en une soirée.
(3) Les chiffres entre parenthèses indiquent des pourcentages (%).

Tableau III: Perceptions des étudiantes en regard des changements dans leurs idées concernant le mariage et la carrière

Nombre de réponses	Pourcentage des réponses	Perception en regard des changements d'idées
232	43%	Aucune modification à leurs idées.
87	16%	Production d'idées leur permettant de négocier avec des événements imprévus.
69	13%	Eventail de choix professionnel élargi.
37	7%	Simple acquisition d'information concernant la situation de la femme.
26	5%	Modification de leurs idées dans le sens d'un plus grand réalisme vis-à-vis le mariage.
20	4%	Changement d'attitude à l'égard de la combinaison mariage-carrière.
62	12%	Pas de réponse.
533 (1)	100%	

(1) Ce total est différent du nombre de répondantes, car certaines filles ont inscrit deux choix.

Tableau IV: Les parties ou éléments du programme appréciés par les étudiantes

Parties ou éléments appréciés	Nombre de réponses	Pourcentage
- Apprendre à conjuguer avec les événements inattendus (session 4).	145	26%
- Apprendre par les jeux de rôles (session 5).	119	21%
- Tous les éléments furent appréciés.	59	11%
- Rien n'a été apprécié d'une façon plus particulière.	62	11%
- Imaginer la vie idéale d'une jeune fille (session 1).	54	9%
- Planifier la vie d'une fille (session 2).	43	7%
- Choisir une carrière pour le cas fictif (session 3).	29	5%
- Passer les pré et les post-tests.	18	3%
- Discuter en groupe.	18	3%
- Animatrice	6	1%
- Aucune réponse	15	3%

Tableau V: Les parties ou éléments du programme non-appréciés par les étudiantes

Parties ou éléments non-appréciés	Nombre de réponses	Pourcentage
- Aucun	194	35%
- Apprendre à conjuguer avec les événements inattendus (session 4).	95	17%
- Tout en général	51	9%
- Imaginer la vie idéale d'une jeune fille (session 1).	38	7%
- La longueur du projet	33	6%
- Apprendre par les jeux de rôle (session 5).	27	5%
- Choisir une carrière pour le cas fictif (session 3).	25	4%
- Le côté impersonnel du jeu	21	4%
- Planifier la vie d'une fille (session 2).	18	3%
- Le groupe	18	3%
- Passer les tests	18	3%
- L'idée que le hasard gouverne la vie des jeunes filles.	12	2%
- Les animatrices	12	2%

Tableau VI: Les suggestions des étudiantes en regard du programme

SUGGESTIONS (Le programme...)	Nombre de réponses	Pourcentage
- Devrait être plus personnalisé	44	9%
- Devrait être étendu	39	8%
- Devrait être plus précis dans ses objectifs, plus détaillé	32	6%
- Ne devrait pas être étendu	28	5%
- Devrait durer plus longtemps	14	3%
- Devrait comporter moins de rencontres, être plus intensif	8	1%
- Aucun commentaire	352	68%

Tableau VII : Perceptions des étudiantes en regard des changements dans leurs idées concernant le mariage et la carrière, d'après le milieu socio-économique (1).

Favorisé (3% de la population totale)		Moyen (57% de la population totale		Hétérogène (40% de la population totale		Perception en regard des changements d'idées
70%		31%		60%		Aucune modification à leurs idées.
-		24%		7%		Production d'idées leur permettant de négocier avec des événements imprévus.
-		17%		8%		Eventail de choix professionnel élargi.
12%	18%	7%	57%	7%	29%	Simple acquisition d'information concernant la situation de la femme.
-		5%		4%		Modification de leurs idées dans le sens d'un plus grand réalisme vis-à-vis le mariage.
6%		4%		3%		Changement d'attitude à l'égard de la combinaison mariage-carrière.
12%		12%		11%		Pas de réponse.

(1) Nomenclature empruntée de: Bilan du Projet Vire-Vie, C.S.F., 1977.

C. Analyse des résultats et interprétation:

Tout d'abord, il faut noter que ce sont les "perceptions de changement" que les résultats nous rapportent et non pas les changements eux-mêmes. Cela signifie que, même si une participante n'a pas perçu de changement, ce changement puisse malgré tout être survenu; l'inverse peut également être vrai.

Par exemple, une équipe des services aux étudiants nous a rapporté que, contrairement à l'opinion de certaines étudiantes qui n'avaient perçu aucun changement, il y avait eu effectivement des changements notables dans le sens d'une plus grande sensibilisation à leur processus d'orientation. L'observation de cette équipe a été faite lors de sessions de groupe organisées ultérieurement au projet et qui se composaient en partie d'étudiantes qui avaient déjà suivi le programme.

Quoiqu'il en soit, il est quand même très intéressant de constater, au tableau III, que près de la moitié des participantes ont effectivement perçu des changements allant dans le sens d'un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir et d'une plus grande sensibilisation à leur processus d'orientation. Parmi ces changements perçus, il faut noter que les deux changements prépondérants sont: 1. se sentir davantage en mesure de produire des idées leur permettant de négocier avec des événements imprévus; 2. voir s'élargir leur éventail de choix professionnel (16% + 13% = 29%).

Si l'on analyse les perceptions de changement en regard de divers milieux socio-économiques (tableau VII), on constate que ce sont les participantes du milieu moyen (57%) qui ont davantage perçu des modifications de leurs idées à la suite du projet Vire-Vie en les comparant à celles des milieux favorisé (18%) et hétérogène (29%).

Les modifications relatives 1. à une simple acquisition d'informations concernant la situation de la femme, 2. à un changement d'attitude à l'égard de la combinaison mariage-carrière, et 3. à une augmentation du degré de réalisme vis-à-vis le mariage sont passablement identiques chez les divers milieux. Pour les modifications citées en 1, les pourcentages sont respectivement de 12%, de 7% et de 7%; pour celles citées en 2, les pourcentages sont 6%, 4% et 3%; pour celles citées en 3, les pourcentages sont de 0%, 5% et 4%.

Par contre, les différences entre les divers milieux socio-économiques touchent surtout: 1. la production d'idées leur permettant de négocier avec des événements imprévus et, 2. un éventail de choix plus élargi. En regard de la modification 1, le milieu hétérogène compte 7%, le milieu moyen 24% et le milieu favorisé 0%. En regard de la modification 2, le milieu hétérogène compte 8%, le milieu moyen 17% et le milieu favorisé 0%.

Il est difficile d'interpréter ces divers faits en fonction des classes sociales étant donné, d'une part, l'échantillon réduit et d'autre part, la fragilité de la répartition des écoles participantes par milieu socio-économique.

Le fait que ce soient surtout les deux derniers types de modification cités qui ont fait l'objet de changements majeurs perçus peut d'une part être satisfaisant parce que ces changements répondent en partie aux buts même du projet. Mais on pourrait se poser la question à savoir si vraiment le projet sensibilise à l'obligation de travailler, de choisir un emploi ou s'il ne sensibilise pas plutôt à l'importance d'un choix véritable?

On pourrait donc se demander si le fait d'ajouter des fiches de vie professionnelle mettant en relief l'importance d'une satisfaction au travail ne permettrait pas de sensibiliser davantage les participantes à leur processus d'orientation?

Si on analyse le tableau IV intitulé "Les parties ou éléments du programme appréciés par les étudiantes", on peut tout d'abord signaler que dans l'ensemble, les participantes ont préféré d'abord et avant tout les sessions 4 et 5. Ces sessions ont été plus particulièrement intéressantes parce, semble-t-il, elles consistaient respectivement à apprendre à conjuguer avec des événements inattendus et à apprendre par les jeux de rôle.

Le tableau laisse observer également qu'un pourcentage identique de participantes (11%) ont apprécié tous les éléments du programme ou n'ont apprécié aucun élément en particulier.

Enfin, le tableau laisse constater que l'ordre de préférence des sessions était 4, 5, 1, 2 et 3.

Quant au tableau V, il indique que 35% des participantes n'ont pas décelé des parties ou éléments du programme non-appréciés alors que 9% ont tout détesté du projet. Ce tableau indique également que l'ordre "non-appréciation" des sessions est 4, 1, 5, 3 et 2.

Il est surprenant de constater que la session 4 est à la fois celle qui est appréciée le plus et le moins. Il faut par contre reconnaître par là que c'est précisément cette session qui a "dérangé" le plus les participantes. En langage propre à la psychologie, on pourrait dire que c'est la session qui semble avoir le plus provoqué de "dissonance"; ce qui signifierait que ce serait cette session qui aurait été la plus efficace en regard des buts majeurs fixés. Cela ne signifierait pas que les autres sessions ne sont pas efficaces car on ne sait pas

jusqu'où elles ont servi de support à cette 4ième session et, par là, jusqu'où elles sont indirectement les causes de l'efficacité de cette même session.

Le tableau VI intitulé "Les suggestions des étudiantes en regard du programme" indique un pourcentage très élevé (68%) de participantes qui n'ont aucun commentaire à formuler. Toutefois, on peut facilement tirer des commentaires certaines améliorations à apporter au programme, entre autres, 1. le rendre moins impersonnel et, 2. définir clairement aux étudiantes le ou les objectifs préconisés par ce programme, avant qu'il ne débute.

3. EVALUATION DU PROJET PAR LES SERVICES AUX ETUDIANTS (1)

A. Schéma d'entrevue utilisé et population touchée:

Les personnes des services aux étudiants, conseillers d'orientation et professeurs d'information (2), ont eu à étudier ce matériel, à le faire accepter par leur supérieur et à participer à certaines ou à la totalité des rencontres où s'est déroulée l'expérience.

Dans cette optique, il s'est avéré important et même complémentaire d'aller recueillir l'opinion de ces praticiens sur l'activité. De par leur expérience professionnelle au niveau secondaire, du fait qu'ils connaissent bien le milieu, les adolescents, le contexte scolaire et les valeurs qu'on y véhicule, nous croyons que leur opinion vient enrichir nos données scientifiques, ce qui est d'ailleurs le but de l'étude du processus.

Nous avons donc recueilli de l'information par la méthode d'entrevues et en utilisant un questionnaire que le lecteur peut retrouver à l'appendice E.

Le schéma d'entrevue touchait les grands titres suivants: évaluation dans l'ensemble; évaluation de chaque session; évaluation des possibilités d'intégrer d'autres personnes à ces activités; évaluation des réactions des filles; évaluation des réactions des professeurs, des garçons ou autres personnes de l'école et recommandations.

Nous avons pu recueillir de l'information dans huit polyvalentes différentes, auprès de douze conseillers d'orientation et de quatre professeurs d'information. Ces professionnels de l'orientation et de l'information ont une moyenne de huit ans d'expérience dans leur domaine respectif, et ils sont en grande majorité membres de leur corporation, lorsqu'il y a lieu.

---

(1) Rédigé par Marielle Charland-Roy
(2) Voir, à l'appendice D, la liste des personnes consultées.

Ces personnes utilisent en grande majorité l'approche ADVP (activation du développement vocationnel et personnel). Ils oeuvrent également auprès des filles et des garçons des secondaires I à V professionnel et général. Quelques personnes de ces services aux étudiants doivent se limiter aux étudiants(es) des secondaires III et V dû à la forte demande à ces niveaux.

B. Résultats des entrevues:

a) Remarques générales:

Voici une vue d'ensemble des remarques apportées par les personnes consultées (1).

Tout d'abord, on mentionne des remarques d'allure positive ayant trait à l'initiative et au but de l'activité.

La majorité des personnes consultées trouve l'initiative très bonne; cette activité amène les adolescentes à prendre conscience d'une réalité qui souvent passe après une vie émotive très importante. Le but visé est bon, il lance un message intéressant: "tant qu'à travailler, pourquoi ne pas faire quelque chose d'intéressant".

Quelques personnes ont mentionné que le matériel dans son ensemble était bon, qu'il n'était pas trop théorique et qu'il faisait voir autre chose aux étudiantes que ce qu'elles voient tous les jours.

Quelques-uns étaient d'avis pour dire que la démarche du jeu respecte les valeurs en place.

On mentionne également des remarques d'allure négative ayant trait à la clientèle touchée à l'origine de l'activité, au temps alloué, au fait que l'activité parte de cas fictifs et aux valeurs véhiculées par le jeu.

La majorité des personnes consultées s'interroge sur l'âge de la clientèle touchée par ce programme. On se demande si des étudiantes du niveau de secondaire III ne sont pas trop jeunes, encore trop accrochées à leurs rêves, pour vivre une telle expérience et pour que celle-ci puisse se polariser sur leurs ambitions actuelles et futures. On croit que, pour la majorité des étudiantes de ce niveau, cette activité représente un jeu et reste au niveau du jeu. On croit également que la pédagogie utilisée dans ce matériel est trop lourde, que

---

(1) L'appendice F présente un exemple de réponse au questionnaire d'évaluation des services aux étudiants de la Polyvalente Loretteville.

cette activité demande beaucoup trop d'individuel pour des étudiantes de ce niveau. Ce programme a-t-il été fait pour des adolescentes qui ont un cheminement plus avancé? Si on peut confirmer cette critique, on peut alors se demander si ce programme est réaliste dans le sens où il amènerait certaines adolescentes à cheminer, mais qui, par ailleurs, pourraient le faire seules; et qu'est-ce qu'on fait des autres qui ne peuvent réaliser des études avancées? Le but de l'expérience et les liens qu'on pouvait faire pour une vie future ne semblent pas avoir été assez explicités.

Une forte proportion des personnes rencontrées considère que la traduction de ce programme ne colle pas toujours au milieu québécois. Souvent, le matériel projette des valeurs fortement matérialistes d'une société américaine et véhicule des valeurs très bourgeoises de classes dominantes.

Une forte majorité des personnes interrogées est d'avis pour dire que le facteur temps a eu un rôle primordial dans le déroulement des rencontres. Il n'y a pas eu suffisamment de temps à chaque rencontre ou les activités ont été qualifiées de trop longues et de trop lourdes pour le temps alloué. Ces mêmes personnes semblent s'entendre pour dire que le nombre insuffisant d'animatrices par groupe d'étudiantes aurait contribué à la lourdeur des rencontres. Les parties qui ont trait à de l'écrit dans le programme sont beaucoup trop longues et elles empêchent d'utiliser la partie animation. Les animatrices, faute de temps, ont semblé viser davantage le niveau technique du programme, ce qui a pu amener la réflexion suivante: "ça manque de vie".

La majorité des étudiantes semble avoir fait la remarque suivante: elles auraient préféré commencer la discussion sur elles-mêmes, qu'on parle d'elles, plutôt que de partir d'histoires de femmes inconnues.

Quelques personnes rencontrées ont émis les remarques suivantes sur l'ensemble du programme: on véhicule que la femme qui est sur le marché du travail est plus indépendante alors qu'aujourd'hui, compte tenu des exigences imposées, cette hypothèse est remise en question. On a remarqué qu'à l'intérieur de ce programme, on prône un certain prestige social que quelques types de professions aux avantages socio-économiques apportent. On véhicule qu'un grand nombre de promotions sociales "originent" surtout de poursuites d'études. Le matériel ne projetterait-il pas les étudiantes dans un futur trop éloigné, leur rendant ainsi les buts fixés inaccessibles?

b) Remarques particulières:

- concernant le matériel

Première rencontre

La majorité des personnes rencontrées a constaté que dans l'ensemble, cette première période a plu aux étudiantes. Cependant, on croit que les étudiantes auraient pu s'impliquer et participer davantage s'il y avait eu plus de liens de faits, si on avait eu le temps de faire un retour.

La majorité des personnes consultées croit qu'on devrait introduire davantage les statistiques; elles demandent d'infirmer ou de confirmer ce qu'on y avance. Il serait bon de fournir aux étudiantes des informations supplémentaires parce qu'on semble croire que la réalité présentée de cette façon devient négative. Quelques personnes ont trouvé que ces statistiques étaient mal placées dans le programme.

Quelques personnes rencontrées ont souligné le fait que les fiches présentées semblent véhiculer des valeurs très bourgeoises de classe dominante qui sous-tendent: "plus tu es scolarisée, plus tu as un gros salaire et plus tu es indépendante". Ceci semble relier l'autonomie de la femme à de l'argent...

Par contre, quelques personnes ont mentionné que les fiches ont semblé amener les étudiantes à réfléchir, à réaliser davantage leur situation future et la situation de la femme d'aujourd'hui.

Sur le "rêve éveillé", dans la presque totalité des endroits concernés, les étudiantes ont manifesté le désir de partir d'expériences plus personnelles, qui les concerneraient davantage, et ce, d'une façon plus directe.

Quelques personnes ont noté que la partie "rêve éveillé" semblait importante et correspondait aux besoins des adolescentes.

Deuxième rencontre

Seulement quelques remarques ont été faites au niveau de cette rencontre; les adolescentes ont eu de la difficulté à établir un consensus et la longueur des histoires semblait lasser les étudiantes.

Troisième rencontre

Cette rencontre a été qualifiée par la forte majorité des personnes consultées comme étant beaucoup trop lourde, étant très dense pour une seule rencontre et ayant beaucoup trop de matériel. Vu l'ampleur du matériel, tout s'est déroulé beaucoup trop vite, il n'y a pas eu

de retour et les étudiantes n'ont pas eu le temps d'intégrer ce qui est ressorti de cette session. Par conséquent, l'aspect technique du matériel a primé aux dépens de la partie animation. Cette période demandait beaucoup trop de travail individuel compte tenu du trop grand nombre d'élèves par animatrice et du court temps alloué.

Les étudiantes ont mentionné qu'à l'intérieur de cette rencontre, il y avait beaucoup trop de choses à écrire, qu'elles se sentaient en face d'un devoir et qu'il semblait important d'avoir une bonne réponse.

La majorité des gens consultés ont noté que la partie "classification des professions", où l'on associe des traits de personnalité au choix d'une carrière, n'était pas scientifique. L'aspect traduction du matériel semble être une lacune; on aurait préféré que ce soit davantage adapté au Québec. Cet outil n'étant pas standardisé, il semble très difficile d'en donner une interprétation et on a l'impression que le travail fait ne pourra servir une fois l'activité terminée. Le fait que les métiers trouvés à partir de traits de personnalité ne soient pas toujours des métiers qui demandent ces traits là peut être dangereux. On craint une sorte de "matching" qui, au départ, risque de mal influencer les adolescentes; ces dernières auraient tendance à prendre ce genre d'activité à la lettre, à très peu relativiser, à ne pas rationnaliser.

Un grand nombre d'étudiantes ont qualifié la partie "demande d'emploi" de beaucoup trop longue. A certains endroits, cette partie aurait occupé, à elle seule, la moitié de la rencontre et, selon les personnes des services aux étudiants, faire une demande d'emploi pour des étudiantes de secondaire III ne semble pas très important pour elles et surtout semble très loin d'elles.

Pour ce qui est de la partie "budget", on retrouve des remarques semblables à la partie "demandes d'emploi" chez la majorité des personnes consultées telles: la longueur de cette partie, ceci semble très loin d'elles, ce n'est pas un problème qu'elles vivent actuellement; de plus, les étudiantes n'ont pas suffisamment de références pour établir un budget équilibré. On a remarqué que cette partie a très peu été exploitée, faute de temps.

Quelques personnes ne sont pas d'accord pour établir le budget sur une moyenne de salaire parce qu'au départ, l'homme et la femme ont normalement le même salaire; si le contraire est, qu'on le prouve. Cependant, il reste que c'est une réalité intéressante à présenter qu'après un certain temps la femme gagne moins cher que l'homme dans le même domaine, mais tout en donnant les raisons (1).

---

(1) A cet effet, on peut consulter le document du C.S.F. de Carole Carreau intitulé: "Notes explicatives sur les échelles de salaire annexées au matériel de "Vire-Vie", 15 mai 1978.

La majorité des personnes qui ont vécu cette rencontre avec des étudiantes de secondaire III ont noté que les résultats auraient pu être différents pour des étudiantes de secondaire V.

Quatrième rencontre

Parmi les personnes qui ont donné leur avis sur cette rencontre, la majorité semblait d'accord pour affirmer qu'elles n'avaient pas aimé les événements ou situations trop défaitistes.

Quelques-uns ont noté que les emplois masculins représentés sur la roue semblaient en majorité défavorisés. A cet endroit, le terme "emploi" en général véhiculerait une valeur pas tout à fait exacte; il n'est pas toujours vrai qu'un professionnel ait un meilleur salaire qu'un technicien.

Cinquième rencontre

Parmi les personnes qui se sont prononcées, la majorité déplore le peu de temps accordé à cette rencontre. Cette dernière aurait pu faire l'objet d'échanges très enrichissants.

A plusieurs endroits, la majorité des étudiantes a été déçue de ne pas pouvoir s'exprimer davantage; il n'y a pas eu suffisamment de temps pour que tout le monde puisse donner son opinion. Par contre, à un endroit, on note que tout s'est bien déroulé et que les étudiantes en ont parlé d'une façon dégagée.

- concernant les impressions générales des étudiantes

La majorité des personnes rencontrées a perçu chez la plupart des adolescentes une certaine satisfaction à avoir participé à l'ensemble du projet, sauf à la troisième rencontre où ces dernières y ont déploré un aspect beaucoup trop scolaire.

Cependant, l'avis semble partagé quant aux résultats de l'expérience. En effet, certaines adolescentes se disent plus sensibilisées à certaines réalités alors que d'autres avouent que l'expérience ne leur a rien apporté de nouveau et reprochent aux concepteurs de l'activité de les avoir jugées si mal informées. Les personnes consultées notent que les étudiantes qui ont une critique négative ne semblent pas avoir saisi le but, le pourquoi de l'expérience.

Quelques personnes semblent d'avis pour dire que les étudiantes ont considéré l'expérience avant tout comme un jeu.

La majorité des étudiantes aurait apprécié le contact avec l'animatrice.

Quelques étudiantes ont souligné qu'elles n'ont pas tellement apprécié de toujours perdre le même cours.

- concernant l'intervalle de temps

Les personnes rencontrées semblent partager des opinions différentes sur ce point.

Pour ce qui est de placer cette activité sur une période intensive, la majorité des personnes qui ont vécu cet intervalle de temps ne sont pas d'accord parce que, d'après elles, l'activité ne dure pas suffisamment longtemps pour favoriser l'implication des adolescentes et ne leur donne pas assez de temps pour intégrer ce qui y est vécu. Quelques personnes sont d'accord pour une période intensive parce que d'après elles, les adolescentes jouent mieux le rôle d'un personnage lorsque c'est vécu de façon intensive.

Quant à placer ce jeu sur de plus grands intervalles de temps, l'opinion est partagée; quelques-uns sont d'accord parce que ça permet une maturation entre chaque prise de conscience; d'autres ne sont pas d'accord parce que des rencontres trop échelonnées font perdre beaucoup de motivation chez les adolescentes et le contact avec les animatrices est toujours à refaire.

- concernant les animatrices

La majorité des personnes consultées mentionne qu'en général, les animatrices ont atteint leur but en soutenant l'importance de faire une démarche d'orientation. Dans l'ensemble, les animatrices ont eu de bons contacts avec les étudiantes et celles-ci ont semblé être appréciées des étudiantes. Le fait que l'animatrice soit une personne qui vient de l'extérieur revêt une certaine importance et peut motiver, stimuler davantage les adolescentes comparativement à une personne faisant partie du milieu. On est également d'accord pour affirmer que l'animatrice représente une personne très importante au sein de l'activité et que le nombre y est suffisant.

La marorité des gens rencontrés croit, qu'en général, les animatrices semblaient manquer de préparation et d'expérience. À quelques reprises ont a remarqué des animatrices un peu tendues qui ne semblaient pas avoir le goût d'étendre le sujet; on a laissé passer beaucoup d'interventions qui auraient pu être intéressantes, on n'arrivait pas à

saisir les moments où il aurait été bon d'intervenir et on n'a pas fait suffisamment de liens. On a remarqué que la plupart des animatrices ne savaient pas d'où originaient les statistiques.

On explique un peut la situation du fait que l'animatrice était prise par une surcharge d'activités à remplir en un laps de temps bien précis; chose sûre, elles ont manqué de temps et le programme a dû passer avant l'importance de faire mûrir les réflexions des adolescentes et c'est ainsi que l'expérience a manqué d'animation et de synthèse pour que les étudiantes saisissent bien les buts du jeu au moment opportun. Le support individuel était insuffisant mais explicable par le trop grand nombre d'étudiantes par animatrice.

Une minorité de personnes consultées a remarqué que les animatrices avaient tendance à projeter leurs propres valeurs aux étudiantes, ce qui risque d'être dangereux, et que le vocabulaire utilisé par certaines animatrices était trop élaboré, pas suffisamment adapté aux adolescentes.

- concernant la réaction du milieu

Tout en considérant le peu de temps qui s'est écoulé entre la fin de l'expérimentation et le moment où ont eu lieu les entrevues, il appert qu'en grande majorité l'expérience n'a pas transpiré dans le milieu, qu'il n'y a pas eu d'effet direct mesurable à ce moment.

Toutefois, on a mentionné à quelques endroits que certains enseignants ont fait montre d'un grand intérêt en voulant assister aux journées, mais étant donné le nombre considérable de gens qui y participaient, ils en ont perçu l'accès comme étant difficile.

- concernant l'impact du jeu sur l'or ation des adolescentes

La majorité des personnes rencontrées éprouve une certaine difficulté à se prononcer actuellement sur l'impact qu'a pu avoir une telle expérience, ou sur un changement quelconque de valeurs chez les adolescentes. Au moment où ont été faites les entrevues, l'expérience venait tout juste de prendre fin dans la majorité des cas et on croyait qu'il était prématuré de se prononcer sur les effets possibles du jeu. On croit que même si actuellement l'impact sur les valeurs de travail ou autres est difficilement mesurable, il reste que l'idée est lancée et que ce matériel pourrait avoir des effets à plus longue échéance.

Cependant, quelques personnes ont constaté que cette activité a amené un déblocage au niveau des démarches d'orientation. On a remarqué lors de cours d'information que les étudiantes qui avaient vécu l'expérience étaient beaucoup plus motivées face à leur démarche d'orientation que les autres filles de leur classe. L'effet semble très positif, en ce sens que les conseillers d'orientation et professeur d'information n'auraient plus à déployer autant d'énergie pour amorcer le processus d'orientation.

On a également remarqué que le fait de s'impliquer dans un jeu amène un impact plus fort sur l'orientation des adolescentes que le seul fait d'en parler.

- concernant l'éventuelle dissémination du projet

La majorité des personnes consultées semble d'accord sur les principes du jeu, on croit à l'utilité d'un programme qui sensibilise le plus de gens possible à l'importance et aux conséquences d'une bonne démarche d'orientation. Cependant, ces personnes semblent ambivalentes quant à la promotion éventuelle du materiel tel que présenté actuellement. Il est sûr qu'on serait plus enthousiaste à promouvoir cette activité si l'on tenait compte des recommandations citées précédemment.

Nous aimerions noter ici, que nous apprécions grandement l'extrême prudence dont font preuve les services aux étudiants quant à la promotion éventuelle de l'activité et nous comprenons leur difficulté à se prononcer sur l'efficacité de l'expérience compte tenu du peu de temps écoulé entre les entrevues et la fin de l'expérimentation et compte tenu que les résultats au pré et post-test n'étaient pas encore connus.

On peut se demander s'ils nous auraient fait part de la même opinion s'ils avaient été au courant des résultats apparemment positifs de l'évaluation du produit (chapitre 2).

C. Recommandations des services aux étudiants:

a) Recommandations d'ensemble:

La majorité des gens qui a eu à étudier le matériel croit que celui-ci aurait avantage à être plus adapté au Québec. Ce matériel aurait trop tendance à projeter des valeurs très matérialistes de classes dominantes.

On devrait pousser davantage l'objectif du jeu sur la réalisation de soi (autonomie, confiance en soi, être bien dans sa peau quelque soit son plan de carrière) et non uniquement sur la nécessité d'aller travailler, d'être hautement scolarisé et fortement rémunéré.

Le temps alloué à l'activité a été dans tous les cas insuffisant. On suggère d'insérer ce jeu à l'intérieur d'un processus plus long, et si on ne peut lui accorder plus de temps, on suggère à l'intérieur de chaque journée de diminuer l'activité. On croit qu'il faudrait utiliser, approfondir ce qui ressort de chaque rencontre; les étudiantes ont fait état d'un grand besoin de vivre davantage les situations.

On suggère un plus grand nombre d'animatrices par groupe d'étudiantes; ceci semblerait primordial à l'intérieur d'une activité qui demande autant de support individuel.

On croit que pour des étudiantes plus jeunes, comme celles du secondaire III, qu'il serait très avantageux, à la fois pour plus de motivation et une plus grande participation à l'activité, de répéter souvent, d'établir des liens, de faire de nombreux retours au début et à la fin des sessions.

La plupart des gens croit qu'il serait important d'impliquer les garçons dans ce genre d'activité, qu'on les sensibilise eux aussi à la situation de la femme. Cette activité pourrait être une situation idéale à l'éducation, au dialogue entre garçons et filles sur des réalités futures, sur comment chacun envisage son avenir.

On suggère d'insérer ce programme à l'intérieur d'une activité d'information ou de valeurs humaines. A ce titre on suggère la section "formation personnelle et sociale" qui est actuellement inoccupée dans le Livre vert sur l'éducation. Cependant, on note que si cette activité était intégrée à l'intérieur d'un processus habituel d'information et d'orientation, elle pourrait avoir un impact moins fort que si l'activité continuait d'être diffusée par une personne de l'extérieur; ce qui revêt pour l'adolescente les aspects d'importance, de changement et de nouveauté.

b) Recommandations particulières:

- concernant le matériel

Première rencontre

La majorité des personnes qui ont suggéré des modifications pour cette rencontre croit qu'il serait préférable de débuter l'expérience par une activité s'appliquant davantage aux adolescentes plutôt qu'à des histoires de cas. On croit que si les étudiantes avaient été plus libres de choisir leur thème, elles se seraient peut-être impliquées davantage. Dans l'éventualité où on partirait toujours d'histoires de cas, on suggère de changer un peu les intrigues à l'intérieur de certaines histoires.

Certaines personnes croient qu'il serait bon de déplacer les statistiques et de commencer l'expérience, par exemple, en faisant discuter les adolescentes sur ce qu'elles pensent de la femme aujourd'hui et comment elles se voient plus tard. Par la suite, on aurait pu amener le rêve éveillé et c'est à ce moment-là qu'on aurait pu entrer dans le jeu.

Deuxième rencontre

Parmi les personnes qui ont fait des suggestions pour cette rencontre, on croit qu'il serait bon de couper quelques histoires, de les raccourcir, elles sont trop longues.

Troisième rencontre

La majorité des gens qui ont fait des suggestions pour cette rencontre suggère d'utiliser dans la partie "classification de professions" de véritables traits et aptitudes, que ce soit plus scientifique, et surtout que ce soit adapté au Québec (1). Tel que modifiée, cette partie serait à intensifier et pourrait être utilisée ultérieurement.

La majorité des personnes qui ont eu à travailler avec des étudiantes de secondaire III suggère d'enlever les parties "demande d'emploi" et "budget" qui seraient prématurées pour des étudiantes de ce niveau. Certains ont suggéré de remplacer cette section par les statistiques qui apparaissent à la première rencontre.

La plupart des gens qui ont eu à travailler avec des étudiantes de secondaire V suggère d'enlever la partie "demande de références" à l'intérieur de la section "demande d'emploi" qui rendrait la tâche difficile aux adolescentes.

On suggère d'utiliser pour la partie " budget" des tables types, tel qu'on utilise dans les "Caisses populaires", fournissant différents types de budgets, ce qui pourrait donner de l'information supplémentaire et qui aiderait à raccourcir le temps accordé à l'écrit.

On croit également qu'on devrait se baser sur le salaire réel de départ pour établir le budget; ou si l'on veut conserver la moyenne de salaire, il serait bon de définir les facteurs qui déterminent cette moyenne, ce qui fait que c'est si différent après un certain temps, par exemple, la femme qui est arrivée plus tard sur le marché du travail, la femme qui doit quitter son emploi pour une maternité, etc...

---

(1) On a suggéré ici un questionnaire d'intérêts québécois - Documents d'informations, C.S.R. Provencher, 1977-1978.

Quatrième rencontre

Les quelques personnes qui ont suggéré des modifications à cette rencontre croient qu'il serait bon de réajuster les valeurs attribuées aux emplois des techniciens. Il n'est pas toujours vrai qu'un professionnel gagne plus qu'un technicien et que ce dernier n'ait presque pas de possibilité d'avancement.

Cinquième rencontre

Les personnes qui ont donné des suggestions pour cette rencontre croient que cette dernière devrait faire l'objet de deux rencontres; il n'y a pas eu assez de temps pour que chaque étudiante puisse s'exprimer. Les étudiantes ont elles-mêmes noté qu'elles auraient aimé s'exprimer davantage, que c'est ce qui a manqué à l'activité.

- Concernant les intervalles de temps

Chez les gens qui ont fait des recommandations sur ce point, la majorité croit qu'il serait préférable d'étendre l'activité sur une période de temps, telle une rencontre par semaine, de façon à permettre une certaine maturation entre chaque rencontre. Des périodes échelonnées favoriseraient davantage un changement, un réajustement ou l'implantation de valeurs nouvelles.

On ne semble pas favoriser les périodes intensives qui demanderaient beaucoup plus de stimulation et de conditionnement de la part de l'animatrice et si l'on considère le fait que les adolescentes ont grandement besoin de changement, d'activité physique. On croit également que l'expérience vécue de façon trop intensive pourrait être beaucoup plus passagère dans la vie de l'adolescente.

Quelques-uns croient qu'on ne devrait pas prolonger l'activité de plus de cinq rencontres, mais les rencontres auraient avantage à être rallongées.

- concernant les animatrices

La majorité des personnes qui ont fait des suggestions quant au type idéal d'animatrice pour cette activité croit que cette dernière devrait être une personne très souple, avec beaucoup d'empathie, et une capacité de créer de bons contacts, ce que semble très important pour un tel type d'activité.

Certains croient qu'il serait important que cette personne ait une bonne expérience avec les adolescentes et comme animatrice, en somme, qu'elle fasse preuve de beaucoup de compétence.

On a également mentionné qu'il serait bon que cette personne ait une formation de base en science humaine, qu'elle possède une bonne connaissance et qu'elle soit intéressée à l'information et à l'orientation. Il serait bon que l'animatrice soit familière avec les techniques d'animation dans le but de pouvoir faire une synthèse de ce qui s'est dit et d'être en mesure d'aller chercher tout ce que les adolescentes pensent. L'animatrice ne devrait pas avoir peur de relancer le débat, d'intervenir au besoin.

La majorité des personnes croit qu'il serait très important d'amener l'animatrice à une très bonne connaissance du programme, des milieux différents et de la psychologie de l'adolescence.

Par contre, on note que si l'animatrice possède des attitudes et un bagage pertinents, les cours et la formation académique seraient secondaires. Pour qu'il y ait animatrice idéale, cela implique un peu qu'il y ait des conditions idéales; on suggère qu'il y ait un maximum de dix étudiantes par animatrice. L'idéal serait de former des groupes de huit étudiantes par animatrice.

Lorsque l'animatrice donne des explications aux étudiantes, il s'avérerait très important que celle-ci vulgarise bien ses explications, qu'elle s'assure que tout le monde a bien compris.

- concernant l'intégration des garçons à l'activité

La totalité des personnes consultées sont très favorables à l'intégration des garçons à ce genre d'activité; de plus, on croit que de sensibiliser également les garçons répondrait à un besoin. Cette éventualité avancerait davantage le cheminement de la femme si l'homme était davantage sensibilisé et s'il y participait. Toutefois, quelques personnes semblent partager certaines réticences.

La forte majorité des gens qui seraient favorables à une telle initiative insistent cependant pour que l'expérience soit vécue garçons et filles emsemble et non parallèlement. Le fait que ce soit mixte amènerait un débat beaucoup plus intéressant, plus motivant, du fait qu'il y aurait confrontation; ceci pourrait éventuellement accélérer l'évolution en ce sens. L'activité vécue garçons et filles ensemble pourrait être également une éducation au dialogue et aux réalités de la vie, ce qui ne se fait pas actuellement au niveau des écoles et

c'est là qu'on devrait commencer à le faire. Quelques personnes ajoutent qu'il y a sûrement quelque chose à faire pour sensibiliser davantage les filles à une carrière et les garçons à autre chose qu'une carrière, tel qu'exige la vie en général. Ce qu'on rencontre souvent chez la fille, c'est que sa vie émotive c'est "tout", alors que pour le garçon, c'est sa carrière qui est "tout".

Une minorité de personnes consultées croit qu'il serait préférable de concentrer davantage la sensibilisation chez les filles. La femme peut revendiquer ses droits, essayer de changer les valeurs, les rôles, mais en autant qu'elle soit bien consciente de sa position; on croit qu'il y a d'abord urgence à conscientiser les filles.

La majorité des personnes rencontrées croit que l'activité demanderait davantage de préparation et de changer un peut le matériel pour qu'il puisse s'adapter également aux garçons.

Pour ce qui est du niveau où l'activité peut être profitable, la majorité croit que les garçons du niveau de secondaire III sont peut-être un peu jeunes et peu préoccupés par les problèmes discutés. Il serait peut-être préférable de débuter au niveau du secondaire IV, tout en exigeant un peu plus de souplesse dans les activités si on veut accrocher tout le monde. Pour ce qui est des garçons de secondaire V, aucun problème ne se pose et ça serait important qu'ils puissent vivre ça.

- concernant l'intégration du professionnel long

La presque totalité des personnes consultées sont d'accord pour dire qu'elles verraient intéressant de faire participer le professionnel long à l'activité, mais à une activité modifiée, adaptée aux besoins de ces adolescentes. Ces dernières peuvent être moins motivées si l'on considère que leur choix est déjà fixé, qu'il peut être insécurisant de le remettre en question, et qu'elles ont hâte d'aller travailler.

Certains appuient cette initiative en disant qu'il serait bon de sensibiliser le plus de gens possible à la condition de la femme dans la société.

Pour intégrer le professionnel long à cette expérience, la majorité des gens consultés suggère de revaloriser le marché du travail et de mettre moins d'accent sur les valeurs universitaires et économiques. On devrait davantage axer l'expérience sur la capacité de la personne à se réaliser, sur la confiance en soi, sur la réflexion, quel que soit son plan de carrière, et de ne pas lui imposer de cheminement prédu travail, l'expérience pourrait être faite en vue d'une préparation à la vie.

En terme de classification, on verrait davantage la classification de Holland (1), en mentionnant uniquement les catégories pour le professionnel long.

On suggère d'intensifier pour cette catégorie d'étudiantes la "demande d'emploi", "l'entrevue avec l'employeur" et un "budget" plus structuré.

- concernant l'intégration du professionnel court

La majorité des personnes consultées n'est pas en faveur d'une participation éventuelle des étudiantes du professionnel court à ce genre d'activité vu qu'elles ont une possibilité de choix de carrières très limitée. On croit que l'expérience pourrait faire ressortir des choses que certaines étudiantes auraient de la difficulté à assimiler, où les liens seraient difficiles à établir. Il y a également le fait qu'à l'intérieur de ce jeu, on valorise beaucoup trop les valeurs universitaires et qu'on accorde peu d'importance au marché du travail pour que cela convienne à ce type d'étudiantes.

Certaines personnes accepteraient l'intégration des étudiantes du professionnel court à ce genre d'activité si l'objectif de l'expérience n'est pas uniquement d'amener la femme à se choisir une carrière, mais également à amener cette dernière à être plus autonome. On accepterait également la participation de ces étudiantes dans l'éventualité où on créerait de nouvelles options pour elle.

Certaines personnes croient que l'idée de faire participer ces étudiantes à l'activité pourrait être retenue mais le matériel au complet devrait être changé, si l'on considère que ces dernières ne peuvent aller à l'université.

- concernant l'information des parents

La majorité des personnes rencontrées croit qu'il serait bon d'informer, de sensibiliser les parents à de telles situations, mais il faudrait que cette information dépasse le cadre d'une simple réunion. On suggère qu'il serait plus facile d'influencer par le biais des structures des comités de parents. On voit également cette séance d'information comme une percée indépendante, comme groupe d'animation dans le but de percer le milieu. On croit qu'il y aurait une grosse action à faire dans ce sens là, la famille étant le principal agent de transmission des valeurs où baigne l'étudiant et où une bonne partie du choix de ce dernier est orienté.

---

(1) cf. Holland's Career Typology theory of Vocational Behavior, Samuel H. Osipow, 1973.

D'ailleurs, A.S.O.P.E. (1976 a) nous laisse indirectement croire que les parents seraient possiblement motivés à un tel programme: "Les parents, surtout francophones, manifestent un intérêt très grand pour l'éducation de leurs enfants et sont prêts à exercer des pressions sur eux pour qu'ils poursuivent leurs études." p. 29, vol. 2, (A.S.O.P.E., 1976 a).

CHAPITRE II

ETUDE DU PRODUIT [1]:

Le but de cette évaluation est de mesurer et d'interpréter l'atteinte des objectifs visés, de considérer toutes les instances de succès et d'échec dans une perspective finale d'ensemble (Phi Delta Kappa, 1974, p. 235).

Les composantes de cette étude du produit sont essentiellement les résultats obtenus aux instruments suivants: une Mesure au Féminin-Singulier et le Questionnaire de valeurs de travail.

1. SCHEMA EXPERIMENTAL ET INSTRUMENTS DE MESURE UTILISES

A. Schéma expérimental:

Campbell (1975), à l'instar de certains auteurs, est très critique sur les schémas de recherche en évaluation (Schwartz 1961, Hyman et Wright 1967, Etzioni 1968). Il insiste avec d'autres auteurs (Kahn et Mann 1969, Miller 1969, Albee 1970 et Twain 1975) sur la nécessité de tendre vers un modèle expérimental de pré, post-test avec groupe témoin.

Ainsi, le schéma expérimental utilisé dans la présente étude a été celui du pré-test/post-test avec groupe témoin. Une partie de l'échantillon a été soumise à l'expérimentation tandis que l'autre partie constituait le groupe témoin. L'utilisation du groupe témoin nous permet de comparer comme la science l'exige car les comparaisons sont essentielles dans toute recherche scientifique (Campbell et Stanley 1963, Kerlinger 1964) et même en recherche "évaluationnelle" (Campbell 1975, Struening 1975).

Les performances de chacun des groupes ont été évaluées par un pré-test et réévaluées à un post-test. Il a été possible de vérifier si l'expérimentation avait provoqué l'effet désiré en comparant les performances des groupes expérimentaux avec celles du groupe témoin.

Le schéma expérimental de la recherche avait donc la structure suivante:

---

(1) Rédigé par Danielle Riverin-Simard et Francine Couture.

	GROUPE EXPERIMENTAL	GROUPE TEMOIN
Pré-test	X	X
Traitement (Vire-Vie)	Traitement	Pas de traitement
Post-test	X	X

B. Choix des instruments:

L'équipe de l'INRS-Education avait tout d'abord prévu des entrevues semi-formelles auprès des participantes en pré et post-test pour l'évaluation du projet. Ce choix avait été dicté surtout par Nunnally (1975) qui prétendait ce qui suit:

"Il ne peut y avoir d'instruments existant très pertinents pour évaluer un programme novateur étant donné précisément la nature de l'innovation elle-même... Il faut donc construire un instrument en même temps que la conception du programme... ou bien, il faut se rallier à l'idée que, parfois, la seule façon la plus valide et la plus économique de connaître les effets d'un programme novateur sur les participants est de leur demander directement." (Nunnally, 1975, p. 102, 103, 106).

Mais des circonstances incontrôlables ont empêché la réalisation de ce mode d'évaluation. Nous avons dû procéder à un choix d'instruments de mesure les plus pertinents possibles.

Deux instruments de mesure ont été administrés pour vérifier les deux objectifs majeurs du projet à savoir, une plus grande sensibilisation des étudiantes à l'égard de leur processus d'orientation et un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir. En regard du premier objectif, on a choisi le Questionnaire de Valeurs de Travail et en regard du deuxième, une "Mesure au Féminin-Singulier".

- Questionnaire de Valeurs de Travail (Q.V.T.) (1)

Le choix de ce test fut dicté par des considérations d'ordre pratique et théorique. Le Q.V.T. était le seul instrument de langue française, validé pour la population scolaire québécoise et le plus pertinent aux objectifs du présent programme. De plus, notre choix a été dicté par le fait que l'importance des valeurs sur le travail comme facteur fondamental dans le choix professionnel à la fin de l'adolescence est maintenant reconnue en littérature (Ginzberg 1951, 1966, Rosenberg 1957, Super 1957, 1962, Underhill 1962, Dupont 1971, Quintal 1973, Dupont 1977).

(1) Voir aux appendices G, H et I pour une description détaillée du questionnaire, de son dossier psychométrique et de la signification de ses cinq échelles.

- Une Mesure au Féminin-Singulier (M.F.S.) (1)

Relativement au deuxième objectif, i.e., un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir, nous n'avons pas trouvé dans la littérature québécoise existante un instrument ayant une pertinence quelconque. C'est d'ailleurs souvent le problème que pose toute évaluation d'une innovation et qui ne peut se résoudre que par une conception et une construction d'un instrument spécifique à cette même innovation (Nunnally, 1975). Ainsi, l'équipe de l'INRS-Education a mis au point une "Mesure au Féminin-Singulier" qui s'avère simultanément un test collectif et un test de type projectif. Ce test touche les concepts de rôles sociaux et de l'image de soi, deux facteurs prépondérants dans le choix et l'évolution d'une carrière (Richardson 1974). D'ailleurs, la notion de rôle sexué continue d'être un des prédicteurs efficaces des aspirations des femmes (Freedman 1967, Tangri 1969, Angrist 1970, Blumen 1972, Rossi 1975, Erikson 1977, Gaskell 1978).

C. Administration des instruments:

Ces instruments furent administrés avant et après les sessions du Vire-Vie. Les pré-tests étaient habituellement entre 1 et 7 journées précédant le début du programme. Les post-tests étaient habituellement entre 15 et 30 jours après la fin du programme. L'administrateur de ces tests fut toujours la même personne. Les conditions de passation habituellement reconnues comme optimales n'ont pas pu être toujours respectées et certaines étudiantes ont dû même compléter les tests en dehors des heures régulières du cours.

2. POPULATION ET ECHANTILLON

A. Les étudiantes

L'échantillon a été choisi parmi une population d'étudiantes des secondaires III à V, secteur général, des 5 commissions scolaires régionales suivantes: Chauveau, Orléans, Tilly, Jean-Talon et C.E.C.Q. Ce choix a été effectué tant pour les sujets des groupes expérimentaux et témoins en partie au hasard et compte tenu de certaines considérations pratiques (horaire, locaux de cours, professeurs, etc.). Cet échantillon touche divers milieux socio-économiques. D'ailleurs, les diverses données sociologiques relatives à cet échantillon sont reprises en détail en appendice C. L'expérimentation a eu lieu durant l'année scolaire 1977-78.

---

(1) Voir aux appendices ' et K pour une description détaillée du M.F.S. et de son dossier psychométrique.

Il est à noter que les tailles de l'échantillon des groupes expérimentaux et témoins ne sont pas identiques. Mais nous avons procédé à des traitements statistiques pour juger de l'équivalence des groupes comme on pourra le constater au chapitre "Traitements statistiques des données". Il est à noter également que cet échantillon peut, avec certaines limites, être représentatif de la population. Quant à la représentativité de cet échantillon au niveau provincial, l'extrapolation des résultats peut être également faite mais avec prudence.

B. Les animatrices

Les animatrices étaient des volontaires de sexe féminin, poursuivaient ou avaient terminé des études universitaires (en moyenne 3ième année du baccalauréat) et étaient bien sensibilisées à la situation de la femme.

Un test de relations interpersonnelles (dimension empathie, i.e., capacité à prendre le rôle de l'autre et adopter des alternatives vis-à-vis soi) a été administré avant le début des sessions. Ce test a été conçu par Hogan et Grief (1973), traduit et validé par R. Bujold de l'Université Laval. Les résultats obtenus nous permettaient de croire que la variable "animatrice" n'aurait pas eu pour effet d'amplifier ou de diminuer outre mesure les résultats de l'évaluation du programme. Les détails concernant le test d'empathie ainsi que les résultats sont reportés aux appendices L, M et N.

3. TRAITEMENTS STATISTIQUES DES DONNEES

A. Une Mesure au Féminin-Singulier:

Les traitements statistiques effectués ont utilisé 474 sujets pour le groupe expérimental et 38 sujets pour le groupe témoin; ces traitements ont été choisis à l'aide du document de Andrews et al. (1978).

Les données de ce test ont été corrigées par une secrétaire du Conseil du statut de la femme sous la supervision de l'équipe de l'INRS-Education.

Afin d'obtenir certains renseignements, nous avons calculé un test statistique à l'aide du SPSS (Nie, 1975). Il s'agit du test "t" qui compare les moyennes entre le pré-test et le post-test mais pour chaque groupe séparément. Dans les 2 tableaux suivants (tableaux VIII et IX) se trouvent les résultats obtenus pour le groupe expérimental et le groupe témoin.

D'après ces résultats, on constate que la seule échelle significative est la variable "Je suis" pour le groupe expérimental. Le test "t" est très significatif pour le groupe expérimental et ainsi on peut dire que les étudiantes du projet Vire-Vie ont obtenu une moyenne au post-test qui est significativement plus élevé que celle du pré-test pour la variable "Je suis".

On pourrait conclure qu'il semble que le projet Vire-Vie augmente d'une façon positive significative l'image de soi ou le concept de soi.

Quant aux autres variables, on ne peut affirmer que le projet Vire-Vie augmente ou diminue d'une façon significative les divers concepts de la "femme idéale", de la "femme au travail" ou de la "femme à la maison".

Pour rendre cette étude encore plus précise, nous avons utilisé l'analyse de la covariance comme autre technique statistique selon le programme SPSS (Nie, 1975).

Cette analyse nous permet de corriger les moyennes du post-test pour chacun des groupes en tenant compte des différences initiales au pré-test; ainsi, nous obtenons des moyennes ajustées du post-test en tenant compte de l'écart des moyennes au pré-test et ensuite nous pouvons comparer ces moyennes à l'aide d'un test F. Dans le tableau X, voici ce que l'on obtient par le test F pour chacune des quatre variables: Je suis, Femme idéale, Femme travail, Femme maison.

Avec ces valeurs de F, il nous faut vérifier dans la table de Tatsuoka (1971) si les valeurs sont significatives à un niveau de $p \leq 0,01$. Après vérification, on se rend compte qu'aucune valeur n'est significative, même à un seuil de $p \leq 0,05$, car il n'y a aucune valeur de $F > 3,84$. Nous sommes donc en mesure de croire qu'il n'y a aucune différence significative entre les moyennes des 2 groupes au pré-test et au post-test sur les quatre variables. Il n'y a donc pas de différence à ce test entre les étudiantes qui ont participé à Vire-Vie et celles qui n'ont pas participé au projet.

Tableau VIII: Résultats au test "t" sur les quatre variables du groupe expérimental du M.F.S. (N = 474)

Variables	Moyenne	Ecart-type	Différence	"t"
Je suis (pré)	70,88	8,93		
Je suis (post)	73,60	9,51	-2,72	6,86*
F. idéale (pré)	80,19	10,06		
F. idéale (post)	81,11	9,93	-0,92	2,24
F. travail (pré)	78,07	9,17		
F. travail (post)	79,05	9,54	-0,98	2,28
F. maison (pré)	77,55	9,85		
F. maison (post)	78,24	10,11	-0,69	1,47

* Significatif à $p < 0,01$ ($T > 2,58$)

Tableau IX: Résultats au test "t" sur les quatre variables du groupe témoin du M.F.S. (N = 38)

Variables	Moyenne	Ecart-type	Différence	"t"
Je suis (pré)	70,45	8,8	-2,5	2,10*
Je suis (post)	72,95	8,5		
F. idéale (pré)	81,92	9,0	-0,68	0,39
F. idéale (post)	82,61	11,9		
F. travail (pré)	78,92	8,2	-0,24	0,21
F. travail (post)	79,16	9,1		
F. maison (pré)	77,61	10,62	-0,82	0,35
F. maison (post)	76,79	16,58		

* Significatif à $p < 0,01$ ($T > 2,02$)

Tableau X: Valeur de F (analyse de covariance) pour chaque variable du M.F.S. (N = 513)

Variables	Test F	Signification
Je suis	0,088	0,767
Femme idéale	0,114	0,736
Femme travail	0,063	0,802
Femme maison	0,860	0,354
Seuil de signification $p < 0,01$ ($F > 3,84$)		

B. Questionnaire de Valeurs de Travail:

Le nombre de sujets qui ont complété ce test est de 526 filles dans le groupe expérimental et 43 filles dans le groupe témoin. Cependant, les traitements statistiques ont utilisé 375 filles dans le groupe expérimental et 38 filles dans le groupe témoin puisque nous n'avons étudié que les sujets qui ont complété le test en pré et post-test.

Les données de ce test, après avoir été codifiées et transcrites, ont été corrigées par le laboratoire de recherche sur les valeurs de l'Université de Montréal et en collaboration avec un des auteurs du test, monsieur Jacques Perron.

En premier lieu, nous avons comparé nos deux groupes pour chacune des variables, en pré et en post-test. Soulignons que par "variables", nous parlons des 5 échelles de valeurs du Q.V.T. c'est-à-dire Statut, Réalisation, Climat, Risque et Liberté (1). Cette comparaison s'est effectuée à l'aide du test "t" d'après le programme SPSS (Nie, 1975) et nous avons constaté à l'aide des résultats que nous étions en présence de deux groupes équivalents. Il n'y a donc aucune discrimination entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

Ensuite, nous avons comparé les moyennes de chaque variable au pré et au post-test pour chacun des groupes à l'aide aussi du test "t". Dans les tableaux XI et XII, nous observons que les variables Statut, Réalisation et Liberté sont significatives pour le groupe expérimental et que la valeur Climat est significative pour le groupe témoin.

Maintenant que nous connaissons les changements qui se sont effectués dans chacun des groupes, il nous faudrait comparer ces mêmes groupes. Etant donné que ce ne sont pas les mêmes valeurs qui sont significatives pour chaque groupe, il nous faut déterminer une base sur laquelle nous pouvons les comparer. Comme pour le test "Une Mesure au Féminin-Singulier", nous avons soumis nos données à l'analyse de la covariance. Ainsi, nous ajustons nos moyennes du post-test aux moyennes obtenues au pré-test et nous pouvons comparer les moyennes du post-test pour chacun des groupes. Notre base de comparaison est donc le pré-test. Le test de signification est le test F et nous pouvons vérifier sur quelle valeur il y a eu une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Le tableau XIII nous renseigne sur ces résultats.

---

(1) Voir, à l'Appendice I, pour une description détaillée des échelles du Q.V.T.

Tableau XI: Résultats au test "t" sur les cinq variables du groupe expérimental du Q.V.T. (N = 375)

Variables		Moyenne	Ecart-type	"t"	Probabilité
Statut	1	35,63	8,02	3,19	0,002 *
	2	36,74	8,07		
Réalisation	1	46,31	6,72	3,07	0,002 *
	2	45,39	6,73		
Climat	1	50,55	5,51	0,76	0,449
	2	50,35	5,69		
Risque	1	33,69	8,28	0,21	0,831
	2	33,77	8,44		
Liberté	1	33,84	7,99	5,06	0,000 *
	2	35,51	7,72		

1 = pré-test
2 = post-test
* significatif à $p < 0,01$

Tableau XII: Résultats au test "t" sur les cinq variables du groupe témoin du Q.V.T. (N = 38)

Variables		Moyenne	Ecart-type	"t"	Probabilité
Statut	1	36,75	7,73	0,23	0,819
	2	36,54	7,72		
Réalisation	1	45,43	6,15	1,31	0,200
	2	44,64	7,16		
Climat	1	50,97	5,80	2,71	0,010 *
	2	48,47	7,32		
Risque	1	34,45	7,67	0,25	0,801
	2	34,19	8,81		
Liberté	1	32,44	7,31	1,03	0,312
	2	33,45	7,76		

1 = pré-test
2 = post-test
* significatif à $p < 0,01$

Tableau XIII: Valeur de F (analyse de covariance) pour chaque variable du Q.V.T.

Variable	Test F	Signification
Statut	0,828	0,364
Réalisation	0,038	0,845
Climat	6,873	0,009 *
Risque	0,006	0,937
Liberté	1,373	0,242

* significatif à $p < 0,01$

D'après ce tableau, on peut constater que la variable Climat est significative à $p < 0,01$; donc nous pouvons comparer les moyennes des deux groupes au post-test puisque ces moyennes sont ajustées aux différences du pré-test.

Si on observe les moyennes ajustées (Tableau XIV), on remarque que le groupe expérimental a obtenu une moyenne plus élevée au post-test. Nous sommes donc en mesure de croire que le groupe expérimental a subi un changement significatif sur la variable Climat. Ainsi, le projet Vire-Vie a influencé de façon positive le groupe expérimental sur cette même variable.

Tableau XIV: Moyennes ajustées des groupes expérimentaux et du groupe témoin au post-test sur la variable Climat

	Moyennes ajustées
Groupe expérimental	50,38
Groupe témoin	48,24

En ce qui concerne les autres valeurs (Statut, Réalisation, Risque et Liberté), nous ne sommes pas en mesure de croire qu'il y a eu une différence significative au post-test entre le groupe expérimental et le groupe témoin quand les moyennes ont été ajustées au pré-test.

Après ces démarches, nous avons tenté un autre traitement statistique qui tient compte des relations entre les variables. En effet, dans l'analyse de la covariance, nous comparions nos deux groupes sur les 5 valeurs prises séparément. Avec l'analyse de variance multiple qui a été faite pour le pré-test et le post-test selon le programme Finn (1976) nous avons cherché s'il y avait des différences significatives entre nos deux groupes tout en considérant les effets des valeurs les unes sur les autres. Les résultats de ces traitements se retrouvent dans les tableaux XV et XVI. Avec cette technique statistique, nous obtenons un F multiple qui nous renseigne s'il y a eu effectivement une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe témoin sur l'ensemble du test. D'après les valeurs obtenues, on peut conclure qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes à un niveau de probabilité de $p < 0,01$.

Il aurait été intéressant de soumettre nos données à d'autres traitements mais en raison de circonstances incontrôlables, nous avons été obligés de nous limiter à ceux expliqués précédemment. C'est à partir de ces données que nous allons interpréter l'effet du projet Vire-Vie sur le groupe expérimental en relation avec le Questionnaire de Valeurs de Travail.

Tableau XV: Analyse de variance multiple du Q.V.T. (Pré-test)

Sources	D.L.	S.C.	C.M.	F
Expérimental/ Témoin				
Statut	1	50,9626	50,9626	0,7628
Réalisation	1	19,6046	19,6046	0,3960
Climat	1	10,6287	10,6287	0,2894
Risque .	1	25,1547	25,1547	0,3581
Liberté	1	59,6866	59,6866	0,9121
Erreur				
Statut	411	66,8101	0,1626	
Réalisation	411	49,5020	0,1204	
Climat	411	36,7305	0,0894	
Risque	411	70,2544	0,1709	
Liberté	411	65,4361	0,1592	

F multiple: 1,2049 avec 5 et 407 D.L. (Degré de liberté)
P ≤ 0,3059, donc non significatif parce que p > 0,01

Tableau XVI: Analyse de variance multiple du Q.V.T. (Post-test)

Sources	D.L.	S.C.	C.M.	F
Expérimental/ Témoin				
Statut	1	1,2911	1,2911	0,0201
Réalisation	1	17,9623	17,9623	0,3914
Climat	1	118,6403	118,6403	3,4484
Risque	1	6,6619	6,6619	0,0930
Liberté	1	141,9927	141,9927	2,3733
Erreur				
Statut	411	64,3321	0,1565	
Réalisation	411	45,8932	0,1117	
Climat	411	34,4042	0,0837	
Risque	411	71,6234	0,1743	
Liberté	411	59,8290	0,1456	

F multiple: 1.7335 avec 5 et 407 D.L. (Degré de liberté)
P ≤ 0,1258, donc non significatif parce que p > 0,01

4. INTERPRETATION DES RESULTATS

A. Une Mesure au Féminin-Singulier:

Le fait que le projet Vire-Vie semble augmenter d'une façon positive significative l'image de soi ou le concept de soi est très intéressant à bien des égards. Nous nous limiterons à six interprétations majeures.

Un premier point concerne l'antériorité de la modification du concept de soi sur les concepts de rôles sociaux. Selon Richardson (1972, 1974) une personne devrait d'abord changer d'avis à son sujet avant même d'être en mesure d'entrevoir divers rôles qu'elle a à jouer. Dans le cas qui nous concerne, cela signifierait que les étudiantes devraient d'abord modifier leur image d'elles-mêmes avant d'être en mesure de modifier leurs perceptions sur les rôles qu'elles doivent ultérieurement tenir en tant que "femme de maison", ou "femme de carrière" ou "femme idéale" (rôles auxquels elles peuvent s'identifier ou aspirer).

Etant donné que les résultats semblent indiquer une modification significativement élevée relative à l'image de soi ou au concept de soi, il faut donc en conclure que le projet Vire-Vie semble avoir atteint, en un premier temps, une cible-clé. Et on pourrait peut-être s'attendre, en un deuxième temps, à ce que les effets à long terme de ce projet tendent à modifier graduellement les divers concepts de rôle, comme ceux de la "femme de maison", la "femme au travail", et de la "femme idéale". A cet effet, on pourrait émettre l'hypothèse qu'un deuxième post-test administré après une certaine période (1 an par exemple) laisserait observer des résultats révélateurs.

Un deuxième point intéressant concernant les résultats réside dans la prudence commandée par la permanence des changements de l'approbation sociale concernant la présence et le rôle de la femme sur le marché du travail. Selon Richardson (1972, 1974), les étudiantes hésitent à modifier leur jugement relatif aux divers rôles sociaux que la femme doit tenir étant donné qu'elles semblent attendre une plus grande stabilité de l'approbation sociale relative à la "femme de carrière", "femme de maison" ou "femme idéale"; selon ce même auteur, les étudiantes hésiteraient par contre moins à identifier des modifications relatives à l'image de soi.

Devant ce fait, les résultats indiquant la présence de modification positive significative en regard de l'image de soi et l'absence de modification significative en regard des concepts de rôles sociaux sont d'autant plus explicables.

Un troisième point intéressant concernant les résultats est l'insistance du projet sur la possibilité pour la femme d'assurer seule sa survie, en laissant davantage dans l'ombre la nécessité d'une prise de conscience des divers rôles sociaux à jouer.

Les diverses sessions du projet, plaçant des cas-fictifs devant des événements de vie impliquant souvent une prise en charge de soi et de ses dépendants, n'ont-elles pas eu pour effet surtout de faire prendre davantage conscience de soi, de l'obligation de se découvrir des capacités de débrouillardise, d'autonomie, de talents à exploiter, de démarches à "inventer", à planifier et à réaliser, etc?

Autrement dit, est-ce que les faits saillants du jeu ont été dans le sens de faire prendre davantage conscience de soi et de l'obligation d'envisager de se débrouiller seule et de considérer le travail comme source de survie plutôt que la réalisation d'un rôle social quelconque?

Si oui, les résultats ne sont guère surprenants. Faudrait-il alors insérer, dans le projet, quelques "cartes de vie" qui mettent en évidence les divers rôles sociaux que la "femme idéale", la "femme de carrière" ou la "femme au foyer" peut tenir? Le projet pourrait alors déboucher sur les modifications des rôles sociaux à assumer par la femme tout en continuant de viser à un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour l'avenir des adolescentes.

Un quatrième point concerne l'ambiguïté qu'entretenaient certaines animatrices et une partie du matériel (la roue) en regard du cas fictif ou de l'étudiante elle-même. Par exemple, dans le manuel d'instruction on demandait à l'animatrice de dire à l'étudiante que le cas-fictif avait trois chances d'obtenir un emploi. Or, dans de nombreux cas, comme on l'a signalé à la rubrique "observation des animatrices" (chap. 1-1), l'animatrice disait à l'étudiante: "...tu as trois chances d'obtenir ton emploi" au lieu de dire "...ta fille ou ton cas-fictif a trois chances d'obtenir un emploi".

Cette ambiguïté, qui semble très bénigne en soi, a peut-être eu pour effet de donner beaucoup d'importance au concept du moi ou à l'image de soi, en ce sens que c'était la participante elle-même qui s'imaginait vivre trois chances d'emploi (si on poursuit le même exemple). Cette ambiguïté aurait eu pour effet, en contre-partie, de donner beaucoup moins d'importance aux rôles sociaux de "femme de maison" ou de "femme de carrière" ou de "femme idéale" en ce sens que la participante imaginait moins une femme quelconque à qui il arrivait des événements marquants et qui aurait pu se comporter de telle ou telle manière ou adopter tel ou tel rôle social.

Si cette ambiguïté avait effectivement ces influences précitées, les résultats observés à l'instrument "Une Mesure au Féminin-Singulier" deviendraient encore plus explicables.

Un cinquième point de la non-modification des concepts de rôle (femme de carrière, femme de maison et femme idéale) réside dans le problème majeur de l'absence, à toutes fins pratiques, de modèles de femmes de carrière auxquels les adolescentes peuvent s'identifier lors de leur processus de choix professionnel. En effet, une des caractéristiques particulières du développement vocationnel, tant chez les filles que chez les garçons, est la nécessité de s'identifier à un modèle "idéal" de vie occupationnelle (Super, 1977). Mais selon Tangri (1969) et Hoffman (1972) les femmes de carrière ou les femmes qui songent à une carrière tendent à s'identifier davantage avec leurs pères; elles ont tendance à agir davantage comme des "hommes" (selon la définition stéréotypée du rôle masculin) dans diverses situations expérimentales (Leventhal et autres, 1968). Une étude de Horner (1970) démontre aussi que les étudiantes de niveau collégial perçoivent la notion de succès professionnel et de féminité comme étant incompatibles et se jugent ambivalentes s'ils tiennent aux deux types de buts.

Ainsi, malgré l'expérimentation d'un programme de sensibilisation au processus d'orientation comme le projet Vire-Vie, il est possible que les participantes hésitent encore considérablement à modifier leurs perceptions des divers rôles sociaux que peuvent jouer les femmes, étant donné précisément que la société leur offre peu de modèle valables qui ont réussi "convenablement" à combiner mariage et carrière (carrière à long terme et non vécue d'une façon sporadique); et cela même si le 1/3 des femmes qui oeuvrent sur le marché du travail sont des femmes mariées. Tout au plus, a-t-on vu, encore aujourd'hui comme le souligne Gagnon (1978), des femmes de carrière qui étaient presque uniquement soit des célibataires, soit des femmes de cultivateurs ou soit des religieuses.

Un sixième point explicatif est le suivant: si l'on se base sur Erikson (1977) qui semble faire une adéquation chez les femmes entre une augmentation de l'image de soi et un éventail plus élargi de choix professionnel et si l'on reprend les résultats à la Mesure au Féminin-Singulier qui laissent observer des changements positifs significatifs en regard du concept de soi, il faudrait donc croire que le projet aurait effectivement eu, comme conséquence, un élargissement du choix vocationnel chez les participantes. D'ailleurs, les opinions des étudiantes rapportées à la rubrique "Evaluation du projet par les étudiantes" (chap. 1-2), signalent précisément qu'un des effets du projet a été de se sentir placées devant un éventail plus élargi de choix.

Il est en effet à noter que les divers types de changements perçus semblent correspondre aux résultats de l'instrument "Une Mesure au Féminin-Singulier". Ces changements, perçus d'une façon prépondérante, étaient dans ce sondage:

1. de se sentir davantage en mesure de produire des idées leur permettant de négocier avec des événements imprévus;
2. de voir s'élargir leur éventail de choix professionnel.

Nous croyons que ces changements semblent aller, tout comme les résultats d'"Une Mesure au Féminin-Singulier", dans le sens d'une modification de l'image ou du concept de soi. En effet, il est fort possible que si les participantes se voient davantage en mesure de produire des idées nouvelles lors d'événements inattendus et se voient également davantage en mesure d'exercer un plus grand nombre de professions, ces mêmes participantes ont probablement une image d'elles-mêmes ou un concept de soi plus favorable, plus raffermi.

De plus, si l'on compare les types de changement perçus d'une façon minoritaire, l'on voit encore plus les liens entre le résultat de ce sondage et les résultats de la "Mesure au Féminin-Singulier". Les trois derniers types de changements sont:

1. une simple acquisition d'information concernant la situation de la femme (9%);
2. une modification de leurs idées dans le sens d'un plus grand réalisme vis-à-vis le mariage (5%);
3. un changement d'attitude à l'égard de la combinaison mariage et carrière (4%).

Ces trois derniers types de changements perçus semblent correspondre, selon nous, à des modifications de rôles sociaux joués par la "femme de carrière" et la "femme de maison". Et c'est précisément ces modifications à l'égard de rôles sociaux qui n'ont pas été relevées dans l'instrument "Une Mesure au Féminin-Singulier".

Il faudrait donc croire que le projet aurait permis chez les participantes une diminution du sexisme dans l'éventail de choix professionnels et ce, précisément dû au fait que ce même projet a su, du moins selon les résultats, accroître de façon sensible le concept d'image de soi chez les participantes.

Quoiqu'il en soit, il appert que malgré les nombreuses variables inconnues et non contrôlées, la "Mesure au Féminin-Singulier" semble indiquer d'une façon indirecte que les participantes ont augmenté

leur degré de réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir. En effet, les résultats nous laissent croire qu'étant donné que le concept de soi a augmenté d'une façon positive significative, les participantes semblent alors avoir une plus grande volonté d'autonomie, d'indépendance, de réalisation de soi. Autant de facteurs qui laissent présager une planification plus réaliste de leur vie maritale ou autre. Et également autant de facteurs qui laissent présager un processus d'orientation plus mature non seulement parce que le concept de soi est une variable-clé dans ce processus (Super et Miller 1973, Erikson 1977), mais également parce que la possibilité voire même la nécessité d'un plan de carrière semble être plus éminente.

De plus, il ne faut pas oublier que les femmes adultes qui retournent à l'éducation permanente et qui sont les plus satisfaites sont celles qui ont une image saine d'elles-mêmes en tant que personne, et en tant qu'être économiquement rentable et autonome (Gelwick 1975).

L'on peut y voir là des éléments de prospectives intéressantes qui nous laisseraient croire que, même si les participantes, dans un premier temps, ne sont pas nécessairement motivées à une scolarisation plus élevée, elles pourraient effectivement ressentir cette motivation dans un avenir plus ou moins rapproché. Cette perspective s'avérerait d'autant plus intéressante car, même si cela n'est pas une panacée universelle ni une fin en soi, il n'en demeure pas moins, selon une étude de Alport et Richardson (1978), que ce sont les femmes hautement scolarisées qui réussissent le mieux non seulement à combiner mariage et carrière mais également à réaliser de façon satisfaisante les divers rôles sociaux, y compris civiques et politiques. De plus, A.S.O.P.E. (1976 b) indique qu'une tendance souvent remarquée est celle d'une diminution du fatalisme face à l'avenir, à mesure qu'on progresse dans ses études; en d'autres termes, il y a une tendance à ce que l'optimisme personnel croisse avec le niveau de scolarité (p. 92).

Au terme de cette interprétation des données, trois réflexions semblent s'imposer:

- Afin de vérifier si la modification des rôles sociaux et professionnels peut être provoquée par la projet Vire-Vie, ne faudrait-il pas songer à l'administration d'un post-test après une certaine période (1 an par exemple)?
- Afin de mieux viser une plus grande sensibilisation à l'égard du processus d'orientation, ne faudrait-il pas songer à insérer dans le jeu davantage de cartes ayant trait aux divers rôles sociaux que peuvent jouer des femmes dans le déroulement de leur carrière?

- Afin de pallier l'absence, à peu près systématique, de modèles de femmes de carrière (un facteur-clé dans le développement vocationnel de l'adolescente), ne faudrait-il pas songer à faire connaître aux adolescentes un certain nombre de ces modèles? Cette action exigerait:

  1. une recherche de modèles "valables" féminins ayant combiné mariage et carrière à long terme;
  2. de l'information sur l'existence de ces modèles par le biais d'écrits, de montages audio-visuels ou de tout autre médium approprié.

Enfin, pour rendre d'autant plus justifiée cette troisième réflexion, rappelons l'efficacité reconnue de l'apprentissage par le simple biais de présentation de modèles (Staats 1975, Riverin-Simard 1976).

B. Questionnaire de Valeurs de Travail:

Dans l'ensemble, il faut admettre que les résultats sont révélateurs d'une certaine efficacité du projet Vire-Vie. Pour mieux saisir l'importance de ces résultats, il faut bien se rappeler que des modifications concernant les valeurs sont habituellement des modifications à long terme, car les valeurs sont, par définition, stables (Perron 1971, 1972). Et pour observer des modifications de valeurs à court terme, il faut des événements qui provoquent une certaine dissonance, un certain inconfort, un certain déséquilibre (Rokeach 1973).

Or, étant donné que les résultats laissent observer des modifications de valeurs de travail en pré et post-test, il semble donc qu'il faille croire que ce programme ait en soi les caractéristiques de mises en situation qui provoquent une dissonance, un déséquilibre. Partant de là, il semble donc qu'il faille croire également que le projet est d'autant plus efficace qu'il laisse, selon toute apparence, observer des modifications sur les valeurs accordées au travail. Et lorsqu'on dégage en littérature que les valeurs de travail sont un facteur fondamental dans le choix professionnel à la fin de l'adolescence (Ginzberg 1951, 1966, Rosenberg 1957, Super 1957, 1962, Underhill 1962, Dupont 1971, Quintal 1973), l'on comprend beaucoup mieux que Vire-Vie semble donc (de par le fait qu'il viendrait modifier des valeurs de travail) effectivement atteindre un de ses buts majeurs à savoir la sensibilisation des filles à leur processus d'orientation.

De plus, les résultats globaux observés par le Q.V.T. nous offrent une autre raison pour considérer le projet Vire-Vie comme étant prometteur. En littérature, on admet généralement que le concept de

valeur s'avère de plus en plus pertinent pour expliquer dans le développement de la personne, les choix critiques qui servent de points d'appui à la fois au changement et à la continuité tout au long du cycle de la vie (Morris 1956, Kluckhohn 1959, Maslow 1959, Allport et al. 1960, Rokeach 1973). Il semble donc qu'il faille croire alors que le projet Vire-Vie a une influence non seulement à court terme (à savoir la sensibilisation des filles à leur processus d'orientation et un plus grand réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir) mais également une influence à long terme étant donné précisément que les valeurs sont des points d'appui à la fois au changement et à la continuité tout au long du cycle de la vie.

De plus, étant donné que les valeurs sont une composante importante de la personnalité d'un être humain (Allport 1961, Tisdale 1961, Dupont 1971, Perron 1971 et Hamel 1973) et sont même une caractéristique fondamentale de cette personnalité (Dupont 1977), il semblerait qu'un événement provoquant une modification, même légère, de valeurs revête par le fait même une importance majeure dans la vie même des individus qui vivent l'événement. C'est précisément ce qui semble avoir été le cas chez des participantes qui ont vécu l'"événement" Vire-Vie.

Les résultats au Q.V.T. sont intéressants à de nombreux égards. Mais pour mieux expliciter la signification détaillée de ces résultats, nous allons diviser cette analyse en regard des traitements statistiques utilisés soit le test "t", l'analyse de la covariance et l'analyse à variance multiple.

Il faut rappeler que le test "t" est encore très utilisé dans les différentes recherches en éducation mais semble remis en question alors que l'analyse de la covariance et l'analyse à variance multiple semblent par contre jouir d'une plus grande crédibilité (Kirk 1968).

Il faut noter auparavant, afin de mieux saisir les diverses significations des résultats, la définition de "valeur de travail". Une valeur de travail est "une conception explicite du degré d'importance qu'une personne accorde à des modalités d'être ou d'agir en vue d'atteindre un but dans son travail" (Perron 1972 cité dans Dupont 1977). Il faut donc comprendre que lorsqu'il y a une modification de valeurs observée dans les résultats, c'est que les participantes modifient l'importance accordée à telle ou telle modalité d'être ou d'agir en vue d'atteindre un but dans son travail.

a) Les résultats obtenus au test "t"

Rappelons que les résultats aux tests "t" chez le groupe expérimental laissent observer des différences positives significatives dans 3 des

5 échelles de travail du Q.V.T. Ces trois échelles sont: Pouvoir, Statut et Prestige; Développement et Réalisation de soi; Individualisme et Liberté.

Il semblerait donc, de par ce premier groupe de résultats, que les étudiantes, après avoir participé au projet Vire-Vie s'attendent à ce que le travail leur permette davantage d'avoir du pouvoir, du statut ou du prestige, d'être en mesure de développer et de se réaliser et d'exprimer leur individualisme et leur liberté.

En regard de la 1ère échelle, on peut croire que le projet Vire-Vie a réussi, selon toute apparence, à ce que les participantes voient davantage dans le travail une possibilité de reconnaissance sociale, de popularité, de pouvoir, d'influence, de leadership, de statut social, de bénéfices et d'avantages à percevoir. Ces résultats semblent correspondre davantage à un des buts fixés qui est d'augmenter le niveau de réalisme au sujet de la signification du mariage pour leur avenir.

En effet, les résultats laissent croire que les participantes voient davantage la possibilité d'obtenir du pouvoir, du statut et du prestige par le biais de leur propre travail et peut-être moins par le biais du travail de leur éventuel mari, comme semble parfois encore le vouloir la croyance populaire (Gagnon 1978).

Si l'on analyse les résultats positifs significatifs obtenus à l'égard de la 2ième échelle chez le groupe expérimental, on constate que les étudiantes après avoir vécu le projet Vire-Vie s'attendent à ce que le travail leur permettent davantage de se développer et de se réaliser; en d'autres termes, les étudiantes s'attendent davantage à ce que le travail leur permette de fournir un certain type de rendement et d'atteindre des objectifs, de favoriser une plus grande connaissance et expression de soi, d'être satisfaites d'elles-mêmes, de pouvoir exprimer sa créativité et son imagination.

Cette partie des résultats est à la fois intéressante et intrigante. Les résultats sont intéressants parce qu'ils laissent croire à des effets positifs escomptés. En effet, si le projet Vire-Vie semble avoir pour conséquence que les participantes accordent plus d'importance à la possibilité de se développer et de se réaliser par le travail, il faut donc croire que les étudiantes semblent par conséquent être plus sensibilisées à leur processus d'orientation. Car, le fait d'envisager la possibilité de se développer et de se réaliser dans le travail est une des phases essentielles dans le processus de choix professionnel (Super 1973).

Cette partie des résultats à l'égard de l'échelle "Développement et réalisation de soi" est également intrigante. Car, si on compare ces résultats à ceux de la "Mesure au Féminin-Singulier", il semble y avoir un léger paradoxe. En effet, les résultats à ce dernier instrument de mesure semblent indiquer que le projet Vire-Vie ne laisse pas suffisamment de place à stimuler le développement et la réalisation de soi par le travail (cf. Traitements statistiques des données). D'ailleurs, ce résultat à la "Mesure au Féminin-Singulier" correspondait à une des critiques de certains conseillers d'orientation (chapitre 1, partie 3) qui voulaient que le jeu insiste trop sur des valeurs matérialistes au détriment de valeurs d'expression et de réalisation de soi. Nous en avons même fait l'objet d'une recommandation. Quoiqu'il en soit, de tels résultats apparemment paradoxaux ont habituellement pour effet de rendre le lecteur encore plus prudent et à toujours garder en tête la précarité et les limites de toute recherche.

Enfin, à l'égard de la troisième échelle où on a observé des résultats positifs significatifs chez le groupe expérimental, il faut rappeler que cette échelle a trait à l'individualisme et à la liberté. Les résultats voudraient signifier qu'après avoir vécu le projet Vire-Vie, les participantes s'attendent à ce que le travail leur apporte davantage la possibilité de s'autodéterminer, d'être non-conformistes, de pouvoir s'isoler, d'avoir une liberté d'action, une indépendance et d'être en mesure de faire montre d'originalité.

Encore ici, les résultats tendent à démontrer que le projet Vire-Vie rencontre ses deux objectifs majeurs. En effet, si les participantes s'attendent à ce que le travail leur apporte une plus grande possibilité d'auto-détermination et de "liberté", ne peut-on pas croire qu'elles seront d'autant plus sensibilisées à leur processus d'orientation et que ce sont là des valeurs de vie personnelle reconnues prioritaires à cet âge?

De plus, si les participantes s'attendent à ce que le travail leur apporte une plus grande possibilité d'indépendance et de liberté d'action, ne peut-on pas croire qu'elles modifient leurs idées en ce qui regarde la signification du mariage pour leur avenir parce qu'elles se rendraient davantage (peut-être) compte de leur identité personnelle qui peut se réaliser dans un rôle social élargi (i.e. à la fois dans un rôle familial et dans un rôle professionnel?

b) Les résultats obtenus à l'analyse de la covariance et à l'analyse à variance multiple

A la lumière de ces deux traitements statistiques qui ont beaucoup de crédibilité en éducation, les résultats indiquent que les participantes

du projet Vire-Vie s'attendent à ce que leur travail leur permette davantage de vivre des relations interpresonnelles enrichissantes. En d'autres termes, elles s'attendent à ce que le travail leur permette davantage de vivre dans l'harmonie, la bonne entente et la vie de groupe, de se sentir respectées, acceptées, considérées et comprises, de vivre avec des gens compétents et de saisir les implications personnelles de la définition et des objectifs de l'organisme-employeur ainsi que de l'organisation et de la structuration des tâches.

Ce résultat semble, à notre avis, très significatif, non seulement en termes statistiques, mais en terme de la nature et du niveau du développement personnel et vocationnel des adolescentes de cet âge. Car ce résultat semble signifier, en résumé, que les participantes s'attendent davantage à ce que leur travail leur apporte un climat harmonieux, un milieu facilitant et une ambiance agréable. On peut faire un lien entre ce type d'attentes et le besoin de sécurité affective. Or, cette sécurité affective est reconnue en littérature pour être un des besoins clés de cette période de l'adolescence et jouer un rôle prépondérant dans le choix vocationnel (Crites 1969, Super 1973). Il semble donc, à la lumière de ces résultats et des liens que l'on pourrait faire avec des concepts similaires, que les participantes du projet Vire-Vie espèrent retrouver davantage de satisfaction à un de leurs besoins prioritaires dans le travail.

Si notre interprétation est juste, il faudrait donc croire que le projet Vire-Vie a pour effet de stimuler les participantes à percevoir dans le travail autre chose qu'une situation temporaire, mais plutôt un des secteurs-clé où l'on peut possiblement s'attendre à trouver satisfaction à ses besoins. Cela signifierait également que les participantes sont devenues drôlement plus motivées à l'égard d'une vie de "travailleuse", si l'on se rappelle les liens étroits entre la motivation et la quête de satisfaction de ses besoins (Cofer et Appley 1964).

De plus, si l'on se rappelle la théorie de Maslow (1959) qui veut que le besoin de sécurité affective soit prioritaire aux besoins d'acquérir de l'information et de s'auto-déterminer, il faudrait peut-être croire que c'est là un début vers une plus grande possibilité de se sentir très impliquée et appelée à l'être sur le marché du travail. En effet, si un des premiers besoins semble, à la suite du projet Vire-Vie, être perçu comme pouvant être davantage satisfait dans le travail, qu'en sera-t-il lorsque des besoins supérieurs de la hiérarchie apparaîtront? Verra-t-on, comme effet à long terme du projet Vire-Vie, une possibilité de percevoir le travail comme étant un secteur pouvant, peut-être aussi bien, ou indépendamment du mariage,

satisfaire ces éventuels besoins? En cela, notre question des effets positifs à long terme rejoint l'interprétation que l'on a fait des résultats obtenus à l'aide de la "Mesure au Féminin-Singulier" en première partie du chapitre 2, section 4.

Quant à l'extrapolation de l'analyse de ces résultats à l'échelle provinciale, il faut noter ce qui suit. D'une part, plusieurs auteurs constatent que les valeurs de travail sont caractéristiques des milieux géographiques (Borow 1964, Friedman et Naville 1964, Charrier 1970, Douglas 1970, Thorns 1972). Rokeach (1973) va même jusqu'à démontrer que des gens qui se distinguent quant à leur appartenance géographique se différencient également quant à leurs valeurs. Mais les quelques rares études québécoises tendent à démontrer le contraire, i.e. qu'il y aurait uniformisation des valeurs de travail chez les étudiants des diverses régions de la province (Bourcier-Gendron 1975, Dupont 1977).

On pourrait donc croire, si les étudiants québécois ont sensiblement, au point de départ, les mêmes valeurs, toute chose étant égale par ailleurs, que le projet Vire-Vie laisserait peut-être observer sensiblement les mêmes effets au niveau du Québec.

CHAPITRE III

ANALYSE DU COUT DE DISSEMINATION DU PROJET [1]

L'importance d'effectuer une analyse coût-bénéfice dans l'implantation du projet est rapportée par plusieurs autreurs (Eckstein 1958, Krutilla et Eckstein 1958, Hitch et McKean 1960, Fisher 1964, Clawson et Knetsch 1966, Lifson 1968, Suppes et Morningstar 1969 a, 1969 b, Davis et Salasin 1975, Levin 1975).

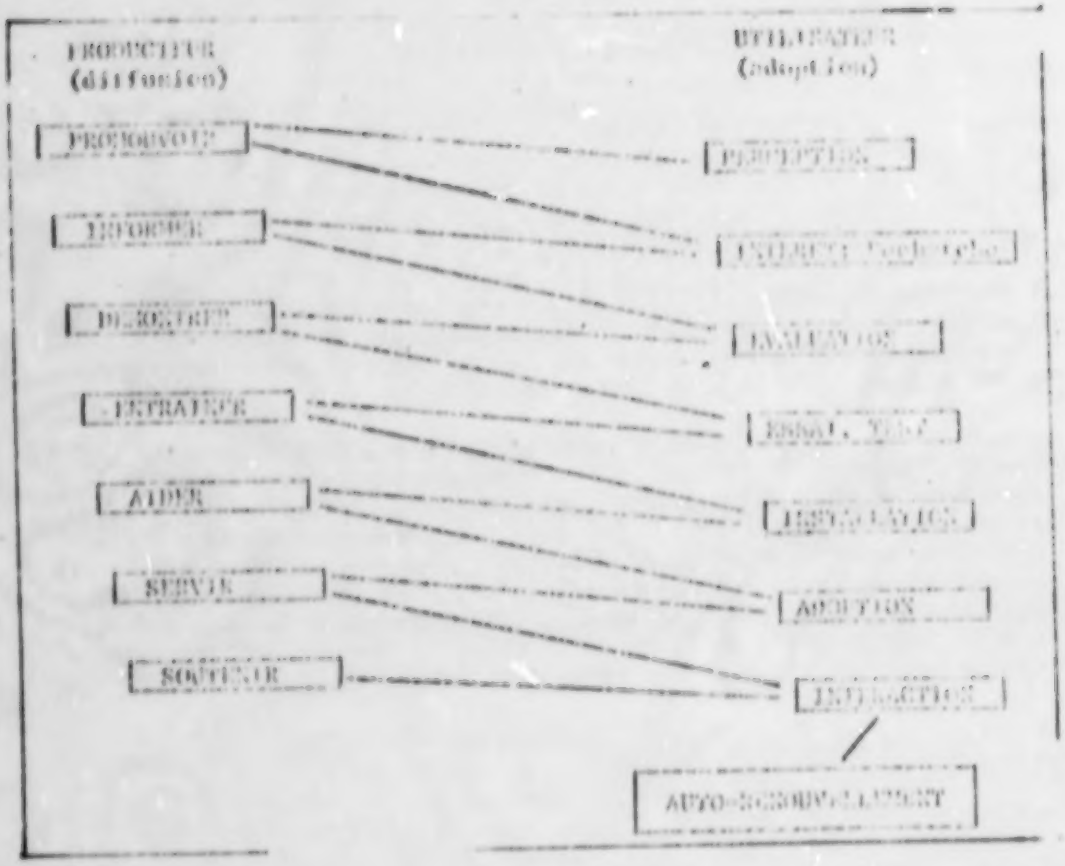
Par exemple, Lehmann (1975, p. 492), insiste pour montrer qu'une analyse de coût et de questions opérationnelles d'implantation est tout aussi importante en évaluation que le choix d'un schéma expérimental, d'une méthodologie ou d'un schéma conceptuel.

L'analyse du coût exige au préalable une bonne connaissance des différentes activités à exécuter pour disséminer le projet. Parmi les cinq modèles de dissémination identifiés par Davis et Salasin (1975), le modèle de Havelock (1970) intitulé "The research, development and diffusion model" semble le plus approprié dans le cas présent. Selon ce modèle, les phases à suivre lors d'une diffusion d'une innovation sont les suivantes (il faut toutefois souligner que le modèle tient compte simultanément de la relation entre le "Producteur" de l'innovation et l'"Utilisateur" de cette même innovation):

---

(1) Rédigé par Francine Couture et Danielle Riverin-Simard.

Tableau XVII: Modèle de dissémination



Etant donné que l'on traite surtout des coûts relatifs au producteur, seule la partie PRODUCTEUR (diffusion) sera décrite ici. Ses composantes sont les suivantes:

Promouvoir

La promotion d'un projet implique diverses démarches auprès d'organismes susceptibles de s'intéresser au projet afin de s'assurer que ces derniers puissent le percevoir d'une façon non biaisée. Cette activité pourrait comptabiliser une somme de 15 jours ouvrables de la part d'un professionnel.

Informer

Divers documents d'information relatifs au projet devront être disponibles au public intéressé. Ces documents demanderont peut-être à être résumés, traduits ou vulgarisés selon le cas. Cette activité pourrait exiger 5 à 15 jours ouvrables d'un professionnel ainsi que des frais de bureau (papier, photocopie, envois postaux, etc.).

Démontrer

L'efficacité du projet devra être démontrée par l'évaluation de la phase expérimentale. Cette activité exige simplement de s'assurer que le rapport d'évaluation soit disponible et ne requiert dès lors, croyons-nous, aucune autre dépense spécifique outre la somme déjà investie par le présent rapport.

Entraîner

Cette activité nécessitée par l'implantation du projet se limite à l'entraînement des animatrices(teurs). L'on estime à 1 journée ouvrable la durée de cet entraînement et l'on doit alors calculer les coûts du responsable de l'entraînement et du temps requis par les animateurs pour cette opération. Par exemple, si un responsable entraîne, durant une journée, 5 animateurs éventuels, les coûts seraient une masse salariale de six jours (professionnel).

Aider et Servir

Lors de l'installation du projet, il faut évidemment prévoir un nombre suffisant d'animateurs en fonction du nombre de groupes impliqués dans ce projet. L'on peut prévoir qu'au moins 60 jours ouvrables (animateurs) sont requis, par exemple, pour environ 1 000 étudiantes(ts) à raison de 15 étudiantes par groupe nécessitant 1 journée ouvrable (5 sessions de 1 heure).

De plus, il semblerait nécessaire de prévoir une personne-ressource chargée d'aider à l'implantation et à la bonne marche du projet. Cette activité pourrait, selon l'ampleur de la dissémination du projet, exiger environ 20 jours ouvrables (professionnel).

Soutenir

Cette activité exige que l'on prenne en charge (ou que l'on délègue) la production des documents requis par le projet. Les coûts de cette activité, qui pourraient être assumés par le MEQ ou les commissions scolaires ou autre, comprennent l'achat des cahiers individuels des étudiantes, de la "roulette" et des cartes, ainsi que du manuel de l'animateur.

Au terme de cette analyse très approximative des opérations, nous indiquons, au tableau XVIII, les coûts relatifs à la dissémination de ce projet; il ne nous revient certes pas de suggérer si ces coûts seront assumés par l'organisme responsable de la conception et de la promotion du projet ou par chaque école où il y aurait implantation du programme ou par le Ministère de l'Education ou par tout autre organisme susceptible d'être intéressé de près ou de loin à la dissémination de ce même projet.

Il est à noter que certains coûts sont fixes alors que d'autres sont variables. Par exemple, le matériel pourrait être classé dans les coûts variables car il est en liaison avec le nombre d'étudiantes(ts) impliquées(és) dans le projet alors que l'entraînement durant les première et deuxième années pourrait être considéré comme coûts fixes étant donné que les nouveaux animateurs pourront s'avérer eux-mêmes capables d'entraîner d'autres animateurs.

Tableau XVIII: Analyse des coûts de dissémination du projet

Items des coûts / Activités	Salaires et bénifices marginaux (2)	Frais de bureau et secrétariat	Frais de représentation (1)	Matériel spécialisé (Roulette et cahier)	Total
Promouvoir	$1 500 (soit 15 d ouvrables)	$100	$200	-	$1 800
Informer	$1 500 (soit 15 d ouvrables)	$500	$ 50	$30 (1 exemplaire)	$2 080
Démontrer et Entraîner (3)	$600 (soit 10 d ouvrables, selon l'exemple de l'opération Entraîner, p. 65)	$125	$50	$30 (1 exemplaire)	$ 805
Aider et Servir (4)	$6 000 (60 jours ouvrables d'animateurs) $2 000 (soit 20 d ouvrables) personne-ressource		$ 50		$8 050
Soutenir			$10 000		$10 000
				TOTAL	$22 735

(1) Les frais de représentation sont calculés en considérant que la dissémination serait dans la région immédiate de Québec.

(2) Calcul d'un professionnel à un taux journalier de $100 par jour.

(3) Ce coût dépendra évidemment du nombre d'animateurs à entraîner les 1ère et 2e années jusqu'à ce que le projet puisse être dans la phase d'auto-renouvellement.

(4) Ce coût dépendra évidemment de la demande du milieu.

(5) Les frais sont calculés sur un nombre éventuels d'utilisatrices(teurs) de 1000.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS (1)

Conclusions:

Au terme de cette évaluation, peut-on recommander la dissémination du projet Vire-Vie?

Nous répondrons à cette question en rappelant certains principes spécifiques à la recherche en évaluation de l'innovation qui prévalent lors des décisions à prendre en vue d'une recommandation positive ou négative du projet évalué.

Un premier principe réside dans l'interprétation scientifique des résultats en fonction du contexte socio-économique.

Etant donné que l'évaluation est commandée pour "nourrir" les prises de décision, ses conclusions et ses recommandations entrent dans le domaine politique. Certaines évidences dans les résultats doivent être "relativisées" avec d'autres facteurs importants dans le processus politique (Weiss 1975). Certains auteurs vont même jusqu'à déclarer que la recherche "évaluationnelle" est fondamentalement une entreprise politique (Cohen 1970, Sjoberg 1975).

Cette remarque, qui fait l'objet de consensus chez de nombreux auteurs (Guttentag et Struening 1975), nous commande une interprétation qui doit se baser non seulement sur les exigences scientifiques mais également à partir du contexte socio-économico-politique actuel.

Relativement à l'interprétation scientifique, nous avons en main des éléments nous permettant de croire que le projet Vire-Vie donne des résultats allant dans le sens escompté. En effet, les divers résultats positifs obtenus semblent nous donner de précieux indices d'efficacité du projet. Mais les exigences scientifiques ne nous permettent pas de l'affirmer d'une façon catégorique. Et, en plus des limites inhérentes à l'étude, trois autres points militent en faveur d'une prudence relative aux résultats obtenus. Tout d'abord, il ne faut pas oublier que l'évaluation est réalisée à court terme. Il faut être d'autant plus prudent quant aux résultats obtenus à court terme selon Weiss (1972), Ciarlo (1974), Davis et Salasin (1975), car l'évidence scientifique d'un programme est toujours plus sûre et plus claire si elle s'étend sur une période de temps suffisamment longue.

Un autre point qui commande la prudence est relatif à la notion même de prospective. Edwards, Guttentag et Snapper (1975) signalent que les valeurs changent au fur et à mesure que les programmes s'implantent. Il faut donc se poser les questions suivantes:

---

(1) Rédigé par Danielle Riverin-Simard.

"Même si le présent programme correspond aux attentes actuelles, dans quelle mesure répondra-t-il à des valeurs éventuelles dans un contexte à moyen ou à long terme? Devrait-il alors être modifié et dans quel sens?

Un troisième point, qui milite en faveur d'une prudence lors d'une interprétation dite "scientifique", concerne le degré de conscientisation des valeurs de l'équipe responsable de l'évaluation. Plusieurs auteurs soulignent précisément la présence de valeurs éthiques et politiques chez les chercheurs eux-mêmes et la nécessité que ces derniers en soient conscients (Lazorsfeld et Rosenbert 1955, Orne 1962, Rosenthal 1966, Smith 1969, Denzin 1970, Sjoberg 1975). Mais l'équipe d'évaluation tient à préciser au lecteur qu'elle a fait des efforts constants et une auto-critique régulière afin d'obtenir un certain degré "convenable" de conscientisation de ses propres valeurs qui auraient pu intervenir dans l'interprétation de l'évaluation elle-même.

Ainsi, d'une part, l'interprétation "scientifique" des faits nous permet de croire que le projet Vire-Vie donne des résultats positifs tout en ne pouvant l'affirmer d'une façon catégorique. D'autre part, nous avons un contexte social qui nous laisse croire en l'urgente nécessité de la promotion de la femme. De nombreux documents en font foi. L'on peut citer, par exemple, Poole:

"Encore combien de temps le pays sera capable de tolérer le gaspillage considérable d'un si petit nombre de femmes hautement scolarisées comme un résultat d'une politique grossièrement inefficace et irrationnelle du marché du travail?...et encore combien de temps, les femmes elles-mêmes accepteront une telle situation de fait qui déprécie inévitablement leur statut vis-à-vis celui des hommes". (Poole 1977, p. 59).

Ce premier principe de l'interprétation scientifique des résultats en fonction d'un contexte socio-économique nous permet de croire que nous sommes pleinement justifiés de recommander l'utilisation "avertie" du projet Vire-Vie. Car, dans un tel contexte socio-économique, toute intervention allant dans le sens d'une éducation des filles à la situation de la femme doit être considérée en priorité. Cela signifie donc, selon nous, que les milieux scolaires ou autres, ne devraient surtout pas craindre d'utiliser un programme qui semble s'avérer dans sa forme actuelle, un très bon début de sensibilisation de l'adolescente, à son processus d'orientation et à la signification du mariage pour son avenir.

Un deuxième principe qui prévaut lors des décisions à prendre, au terme d'une évaluation, en vue d'une recommandation positive ou négative du projet évalué réside dans le fait reconnu du progrès constant du projet au fur et à mesure de son utilisation.

Il est reconnu qu'en même temps que le programme progresse, au moins quatre changements apparaissent:

1. Les valeurs de ceux qui implantent le programme et de ceux qui y participent se modifient en réponse à l'un ou l'autre et en réponse conjointe aux pressions extérieures; 2. le programme lui-même apparaît améliorer sa forme et son caractère au fur et à mesure des perceptions modifiées par le vécu graduel du programme et de ses effets; 3. les circonstances externes sociales qui sont une réponse au changement que le programme provoque; 4. la connaissance des événements du programme et de ses conséquences s'accumulent (Edwards, Guttentag et Snapper, 1975, p. 145).

Ce deuxième principe du progrès constant d'un programme novateur, au fur et à mesure de son utilisation, nous offre un autre élément justifiant d'autant plus la recommandation de l'utilisation "avertie" du projet Vire-Vie. En effet ce projet,étant dans sa phase expérimentale, laisse déjà observer des résultats qui nous donnent de précieux indices d'efficacité. Il faut donc croire que les progrès constants, qui apparaîtront au fur et à mesure de son utilisation, auront tôt fait d'améliorer d'autant plus cette performance présentement observée.

Un troisième principe qui prévaut lors des décisions à prendre en vue d'une recommandation positive ou négative du projet évalué réside dans l'interprétation scientifique des résultats en fonction des limites de temps.

Selon Guttentag et Struening (1975), des indices permettant de croire en des effets positifs d'une innovation suffisent à recommander une utilisation ou une dissémination "avertie" d'un programme novateur. Car, il est impensable de pouvoir étudier toutes les variables et les interactions de ces variables dans des limites de temps exigées par les décideurs, la conjoncture socio-économique et la pertinence de la dissémination de l'innovation elle-même. En effet, si l'on peut ne conclure que dans 15 ou 20 ans sur les aspects positifs ou négatifs d'un programme novateur, il est possible qu'à ce moment, le programme lui-même ne soit plus pertinent compte tenu des changements socio-économiques constants de la société actuelle. De plus, il est impensable qu'un organisme dispose de tous les effectifs humains et des sommes nécessaires pour la vérification de toutes ces variables.

Ce troisième principe nous permet d'être d'autant plus justifiés à recommander la dissémination "avertie" du projet, étant donné précisément que dans des limites de temps "raisonnables", nous avons observé des indices permettant de croire en l'efficacité du projet Vire-Vie.

Un quatrième principe qui prévaut lors des décisions à prendre en vue d'une recommandation positive ou négative du projet réside dans la nécessité de tenir compte de l'influence du projet sur la structure sociale immédiate (ici la structure scolaire) et la structure sociale en général.

La littérature sur la recherche en évaluation de l'innovation accorde une grande importance aux effets des programmes novateurs à l'intérieur des structures et des institutions elles-mêmes. Cette littérature rappelle souvent la nécessité d'accorder une grande attention tant à la réalisation des objectifs du système organisationnel qu'à la réalisation des objectifs du programme (Weiss 1975, 1970, Schulberg et Backer 1968). D'ailleurs, Weiss (1975) critique les chercheurs à cet égard de la façon suivante:

"Les chercheurs, en focalisant sur les effets pré,post-tests des participants aux programmes, oublient d'interpréter ces effets à l'intérieur des structures et des institutions d'où a émané le problème que vivent les participants, problème que l'on tente de prévenir ou de solutionner précisément par le programme novateur mis sur pied", (Weiss 1975, p. 20).

En vertu de ce quatrième principe, nous n'avons malheureusement pas d'éléments dans le présent rapport d'évaluation permettant de justifier davantage ou non la dissémination "avertie" du projet Vire-Vie. A partir de ces faits, il serait peut-être souhaitable, si des crédits le permettaient (et après avoir tenu compte de diverses autres priorités) d'étendre l'évaluation du projet en termes d'effets apportés aux diverses structures sociales (scolaires ou familiales ou ministérielles) ainsi qu'aux divers sous-groupes spécifiques à la sous-culture adolescente (selon la nomenclature de Yamamoto, 1963). Cette évaluation pourrait également s'étendre aux effets du programme sur la réalisation des objectifs du système organisationnel que constitue, par exemple, le Conseil du statut de la femme ou autre.

Un cinquième principe qui prévaut lors des décisions à prendre concernant la recommandation positive ou négative d'un programme novateur réside dans la nécessité de s'assurer des motivations profondes des personnes ou organismes les plus susceptibles d'utiliser le programme.

L'évaluation de l'innovation rappelle la nécessité de se préoccuper d'une des causes d'inefficacité de l'implantation du projet qui est la suivante:

"Une des causes d'inefficacité dans l'évaluation est l'oubli d'explorer les motivations profondes (officieuses et émotives) et les motivations officielles ainsi que le contexte historique relatif à la naissance du programme". (Gurel, 1975, p. 23).

Le présent rapport d'évaluation ne contient pas d'éléments relatifs à ce cinquième principe qui permettraient de justifier davantage ou non l'utilisation ou la dissémination "avertie" du projet. Mais une recherche du C.S.F. (1977) indique que 8 répondants sur 10 (professionnels des services d'orientation) seraient prêts à utiliser un instrument d'animation auprès des filles concernant la signification du travail dans le contexte social et économique qui touche aujourd'hui les femmes. Les résultats de cette recherche permettraient de croire en la motivation réelle d'une partie des éventuels utilisateurs et par là, de voir d'autant plus justifiée la recommandation d'une utilisation ou d'une dissémination "avertie" du projet Vire-Vie.

Recommandations:

A la lumière des divers éléments d'évaluation, l'équipe retient 7 recommandations. La première et la plus importante touche la recommandation positive ou négative de la dissémination du projet. La deuxième constitue un des nombreux avertissements à adresser à l'éventuel utilisateur. Les recommandations trois et quatre ont trait à des suggestions pour recherches ultérieures; alors que les recommandations cinq, six et sept touchent d'autres types de programmes novateurs susceptibles de sensibiliser davantage les filles à leur processus d'orientation et à la signification du mariage pour leur avenir.

1. Compte tenu des nombreuses suggestions susceptibles de rendre l'éventuel utilisateur très "averti" (Evaluation du processus);

   Compte tenu des résultats positifs qui semblent nous donner de précieux indices d'efficacité du projet (Etude du produit);

   Compte tenu des principes spécifiques à la recherche en évaluation de l'innovation qui prévalent lors des décisions à prendre en vue d'une recommandation positive ou négative du projet évalué;

   L'équipe d'évaluation de l'INRS-Education recommande unanimement la dissémination "avertie" du projet Vire-Vie.

2. Afin d'augmenter l'efficacité du projet Vire-Vie (tel qu'expliqué sous la rubrique "Observation des animatrices"), l'équipe d'évaluation recommande aux éventuels utilisateurs:

   a) d'expliciter le plus possible les buts exacts du jeu, les liens entre chaque session,

   b) d'insister sur la signification des événements plutôt que sur les événements eux-mêmes.

3. Afin de respecter un principe en évaluation de l'innovation relatif à la nécessité de tenir compte de l'influence du projet sur la structure sociale immédiate et la structure sociale en général, l'équipe d'évaluation recommande que soit étudiée la possibilité d'une évaluation du projet Vire-Vie en termes d'effets apportés aux diverses structures sociales (scolaires, familiales ou ministérielles).

4. Afin de vérifier si la modification des rôles sociaux et professionnels peut être provoquée à plus long terme par le projet Vire-Vie (comme il est justifié de le croire selon les propos tenus dans la rubrique "Interprétation des résultats" d'"Une Mesure au Féminin-Singulier"), l'équipe d'évaluation recommande l'administration de post-tests (identiques à ceux déjà passés) après une certaine période (1 an par exemple).

5. Afin d'accélérer le cheminement de la femme dans sa sensibilisation au processus d'orientation et à la signification du mariage pour son avenir (comme il est expliqué sous la rubrique "Evaluation du projet par les services aux étudiants"), l'équipe d'évaluation recommande d'adapter le projet Vire-Vie en vue de l'intégration de participants masculins (garçons de la même classe ou du même niveau, par exemple).

6. Afin d'accélérer le cheminement des adolescentes sur leur sensibilisation à leur processus d'orientation et à la signification du mariage pour leur avenir, l'équipe d'évaluation recommande qu'un organisme s'occupe d'adapter un programme spécifiquement conçu pour les parents (expliqué en rubrique "Evaluation du projet par les services aux étudiants").

7. Afin de pallier l'absence à peu près systématique de modèles de femmes de carrière (facteur-clé dans le développement vocationnel de l'adolescente et par là, facteur-clé dans la sensibilisation des filles à leur processus d'orientation et à la signification du mariage pour leur avenir), l'équipe d'évaluation recommande de faire connaître aux adolescentes, par divers media, un certain nombre de ces modèles existants (des détails concernant cette recommandation se retrouvent sous la rubrique "Interprétation des résultats: d'"Une Mesure au Féminin-Singulier").

BIBLIOGRAPHIE

ALBEE, G.W. - The short unhappy life of clinical psychology. Psychology Today, 1970.

ALEXANDER, K.L. et ECKLAND, B.K.- Sex differences in the educational attainment process. American Sociological Review, 1974, 39, 668-682.

ALLPORT, G. - Pattern and growth in personality. New York: Holt Rinehart et Winston, 1961.

ALLPORT, G.W. et al.- A study of values. Boston: Houghton-Mifflin, 1960.

ALPORT, J.L. and RICHARDSON, M.S. - Conflict, outcome and perception of women's roles. Educational Gerontology: An International Quarterly, 1978, vol. 3, p. 79-87.

ANDREWS, F., KLEM. L., DAVIDSON, T., O'MALLEY, P., RODGERS, W. - Guide pour la sélection des techniques statistiques appropriées à l'analyse de données en sciences sociales, Traduit par Marc-André Nadeau et Jean-Paul Voyer, Université Laval, 1978.

ANGRIST, S. - Familial personal and college influences on women's career aspirations. Carnegie-Mellon University, 1970.

ANTONOPLOS, D.P. - Evaluation Reconsidered: Pied Pipers of Pedagogy. The National Institute of Education. Paper presented at the Symposium on Evaluation Reconsidered: Are a Synthesis and a resolution of Evaluation Models Possible? The 1977 Annual Meeting of the American Educational Research Association, N.Y. City, April 5, 1977.

A.S.O.P.E. - Analyse descriptive des données de la première cueillette. Les parents, Vol. 2,F.S.E.(Université Laval)et D.S. (U. de Montréal), 1976 a.

A.S.O.P.E. - Analyse descriptive des données de la première cueillette. Les étudiants, Vol. 1,F.S.E. (Université Laval) et D.S. (U. de Montréal), 1976 b.

BLUMEN, J.L. - How ideology shapes women's lives. Scientific American, 1972, 226 (1), 34-42.

BOROW, H. (Ed.) - Man in a world at work. Boston: Houghton-Mifflin, 1964.

BOURCIER-GENDRON, LISE - Valeurs de travail d'étudiants provenant de différents milieux géographiques et différents milieux scolaires. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1975.

CAMPBELL, DONALD and STANLEY, JULIAN C. - Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago, Rand McNally, 1963.

CAMPBELL, D.T. - Reforms as experiments, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, p. 71-101.

CARNEGIE COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. Opportunities for women in higher education. New York: McGraw-Hill, 1973.

CHAFETZ, J.S. - Masculine/feminine of human? Itasca, Ill.: F.E. Peacock, 1974.

CHARRIER, J.B. - Citadins et ruraux. Collection Que sais-je? No. 1107. Paris: Presses universitaires de France. 1970.

CIARLO, J. - Personal Communication. August 1974.

CLAWSON, M. et KNETSCH, J.L. - Economics of Outdoor Recreation. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1966.

COFER, C.N. et APPLEY, M.H. - Motivation: theory and research. New York, John Wiley and Sons, 1964.

COHEN, D.K. - Politics and Research: evaluation of social action programs in education. Review of Educational Research, 1970, 40: 213-238.

CONNELLY, PATRICIA and CHRISTIANSEN-RUFFMAN, LINDA - Women's problems: private troubles or public issues? Cahiers canadiens de sociologie, 2 (2), 1977, 167-179.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME - "L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec," 1976.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME - L'orientation des filles en milieu scolaire, 1977.

CRANDALL, V.C. - Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C.P. Smith (Ed.), Achievement-related motives in children. New York: Russell SAGE, 1969, 11-45.

CRITES, J.O. - Vocational Psychology. New York, McGraw-Hill, 1969.

DAVIS, H.R. and SALASIN, S.E. - The Utilization of Evaluation. In Handbook of Evaluation Research (Ed.), by Guttentag et Struening, SAGE Publications, Beverly Hills, 1975, p. 621-667.

DEAUX, K. et EMSWILLER, T. - Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What's skill for the male in luck for the female. Unpublished manuscript, Purdue University, 1972.

DENZIN, N. - The research act. Chicago: Aldine, 1970.

DOUGLAS, H.P. - The suburbian trend. New York: Johnson Reprint Corporation, 1970.

DUPONT, R. - Régionalisation et/ou uniformisation des valeurs de travail d'étudiants québécois. Revue l'Orientation Professionnelle, 13 (1), Printemps 1977, 18-34.

DUPONT, R.M. - Valeurs de travail d'étudiants en droit, en génie et en psychologie. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1971.

ECKSTEIN, O. - Water-Resource Development. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

EDWARDS, W., GUTTENTAG, M., et SNAPPER, K. - A decision-theoretic Approach to evaluation research, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, p. 101-139.

EPSTEIN, C.F. - Woman's place: Options and limits in professional careers. Berkeley: University of California Press, 1971.

ETZIONI, A. - Shortcuts to social Change? The Public Interest, 1968, 12: 40-51.

ERIKSON, V.L. - The Professional Forum: Beyond Cinderella: Ego Maturity and attitudes toward the Rights and Roles of Women. The Counseling Psychologist, Vol. 7, no. 1, 1977, 83-88.

FELDHAMMER, R. - The liberation of women and the Educational system. McGill Journal of Education, Anthology 66-77, 1977, p. 42-56.

FINN, J.D. - Multivariance: Version IV, Release 3. Department of Educational Psychology, State University of N.Y. at Buffalo, Juin 1976.

FISHER, G.H. - The role of cost-utility analysis in program budgeting. In Novick D. (Ed.), Program Budgeting, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1964.

FRAZIER, N. et SADKER, M. - Sexism in school and society. New York: Harper et Row, 1973.

FREEDMAN, M. - The college experience. N.Y.: York Composition Compagny, 1967.

FRIEDMAN, G. and NAVILLE, P. - Traité de sociologie du travail. Vol. 2, Paris: Colin, 1964.

GAGNON, L. - Les femmes du Québec, Une nouvelle série, Madame au Foyer, mai 1978, p. 24-36.

GASKELL, J. - Sex-Role Ideology and the aspirations of high school girls. A Journal of Education studies Interchange, Vol. 8, no 3, 1977-78, p. 43-53.

GELWICK, B. - The adult woman student and her perceptions and expectations of the university environment. University Microfilms International, Ann Arbor, 76-7492, 1975.

GINZBERG, E. - The development of human resources. New York: McGraw-Hill, 1966.

GINZBERG, E. et al.- Occupational choice: an approach to a general theory. New York: Columbia University Press, 1951.

GUREL, L. - The human side of evaluation human service programs: Problems and prospects, in Guttentag, M. et Struening, E.L. (Eds.), Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. II, Chap. 2, p. 3-11.

HALASA, O. - The Interdependency of Product and Process Assessment in Educational Evaluation, Educational Technology, Vol. XVII, no 3, mars 1977.

HAMEL, C. - Vers une définition opérationnelle du concept de valeurs de travail: synthèse théorique et application pratique en milieu québécois. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1973.

HANSEN, L.S. - Practical approaches to facilitate the career development of women. Pupil Personal Services Journal, 1976, vol. 5 (1), 1-12.

HARRIS, S.R. - Sex Typing in girl's career choices: A challenge to counselor. Vocational Guidance Quarterly, Vol. 23, no 2, déc. 1974, p. 128-133.

HAVELOCK, R.G. - A guide to innovation in Education. Ann Arbor: Center for Research on the utilization of scientific Knowledge, Institute for social research, University of Michigan, 1970.

HITCH, C.J. et MCKEAN, R.N. - The Economics of Defense in the Nuclear Age. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

HOFFMAN, L.W. - Early childhood experiences and women's achievement motives. Journal of Social Issues 28: 129-155, 1972.

HOGAN, R. et GREIF, E.B. - The theory of measurement of Empathy, John Hopkins University. Journal of Counseling Psychology, 1973, Vol. 20, no 3, p. 280-284.

HORNER, M. - "The motive to avoid success and changing aspiration of college women", in Women on Campus: 1970 Symposium. Ann Arbor, MI: Center for the Continuing Education of Women, 1970.

HYMAN, H.H. et WRIGHT, C.R. - Evaluating social action programs, in Lazarfield, P.F. , Sewell, W.H. et Wilensky, H.L. (Eds.): The uses of sociology. N.Y.: Basic Books, 1967.

KAHN, R. et MANN, F. - Developing research partnership, in G.J. Mc Call et J.L. Simmons (Eds.). Issues in participant observation: A text and reader. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969, p. 45-52.

KAPLAN, ALEXANDRA G. et BEAN, JOAN P. - Beyond sex-role stereotypes: readings toward a psychology of androgyny. Boston: Little, Brown, 1976.

KERLINGER, F.N. - Foundations of Behavioral Research. Holt, Rinehart et Winston, New York, 1964.

KIRK, R.F. - Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences. Brooks / Coles, 1968.

KLUCKHOHN, C. - Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In T. Parsons et E.A. Shils (Eds.): Toward a general theory of action. Boston: Harvard University Press, 1959, p. 388-433.

KRUTILLA, J.V. et ECKSTEIN, O. - Multiple purpose River Development. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1958.

KUTNER, G. NANCY et BROGAN, DONNA - Sources of Sex Discrimination in Educational Systems: A Conceptual Model. Psychology of Women Quarterly. Vol. 1 (1), Fall 1976, 50-69.

LAZARSFELD, P.F. et ROSENBERG, M. - The language of social research. N.Y.: Free Press, 1955.

LECLERC, MARIEL, ROBERGE-BRASSARD, JOCELYNE et TURCOTTE, CLAIRE - Un instrument d'observation de la classe pour l'élémentaire. Coll. Devenir, no 2, 1977.

LEHMANN, S. - Psychology, Ecology and Community: A setting for evaluation research in Struening E.L. et Guttentag, M. (Eds.). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, Chap. 1, p. 485-497.

LEVENTHAL, D.B., K.M. SHEMBERG et S.K. VANSCHOELANDT - "Effects of sex role adjustment upon the expression of aggression." Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8: 393-396.

LEVIN, H.M. - Cost-effectiveness analysis in Evaluation Research, in Guttentag M. et Struening E.L. (Eds.), Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. II, Chap. 5, p. 55-89.

LIFSON, M.W. - Value Theory in Morley J. (ed.), Cost-Effectiveness. The English Economic Evaluation of Engineered systems, N.Y.: Wiley 1968.

MACCOBY, E. - Feminine intellect and the demands of science. Impact of Science on Society, 1970, 20, 13-28.

MASLOW, A.H. - (Ed.) New knowledge in human values. New York: Harper, 1959.

MASON, W.S., DRESSEL, R.J. et BAIN, R.K. - Sex role and the career orientations of beginning teachers. Harvard Education Review, 1959, 29, 370-383.

MILCAREK, B.L., STRUENING , E.L. - Evaluation Methodology: A selective bibliography, In Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.) Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, Chap. 1, p 667-676.

MILLER, G. - Psychology as a means of promoting human welfare. American Psychologist, 1969, 24: 1063-1075.

MORRIS, C. - Varieties of human values. Chicago University Press, 1956.

NEUFELD, BETH E. - An Evaluation of the Vocational Readiness Program, (Thèse de doctorat) University of Saskatchewan, June 1977.

NIE, NORMAN H. - Statistical Package for the Social Sciences, New York, McGraw-Hill, 1975.

NUNNALLY, J.C. - The study of change evaluation Research: Principles concerning measurement, experimental design and analysis, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, p. 101-139.

ORNE, M.T. - On the social psychology of the psychological experiment. American Psychologist, 1962, 17: 776-783.

PAINTER, L. et BROGAN, D. - Discrimination against women in the medical profession. Paper presented at the annual meeting of the American Public Health Association, San Francisco, 1973.

PERRON, J. - Compte-rendu sommaire d'un projet de recherche sur les valeurs. Documents inédit, Université de Montréal, 1971.

PERRON, J. - Psychologie des valeurs: résultats et visées d'un programme de recherche en milieu québécois. Conseiller canadien, 6, 83-94, 1972.

PHI DELTA KAPPA NATIONAL STUDY COMMITTEE ON EVALUATION - Educational evaluation and decision making, Peacock Publishers Inc., Illinois, 1974.

POOLE, A. - Graduate Women, A force for change? Aspects of Education, no 19, 1977, p. 59-69.

QUINTAL, J. - Etude des valeurs de travail comparées des étudiants en médecine, en droit, en psychologie et en génie. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1973.

RICHARDSON, M. - Self-concepts and Role concepts in the career-orientation of college women. University Microfilms, Xerox, 73-9040, 1972.

RICHARDSON, M.S. - Vocational Maturity in counseling girls and young women. In Super, D.E. (Ed.). Measuring vocational maturity for counseling and evaluation, Pub. National Vocational Guidance Association, 1974, Chap. 11, 135-144.

RIVERIN-SIMARD, D. - Entraînement à la flexibilité par l'apprentissage observationnel abstrait. Thèse de doctorat, Université Laval, 1976.

ROKEACH, M. - The nature of human values. New York: Collier-Macmillan, 1973.

ROSENBERG, M. - Occupation and values. Glencoe: Free Press, 1957.

ROSENTHAL, R. - Experimenter effects in behavioral science. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1966.

ROSSI, A. - Barriers to the career choice of engeneering, medecine or sciences among american women. in Mattfield (Ed.), Women and the scientific professions. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1975.

SCHULBERG, H.C., BAKER, F. - Program Evaluation Models and the Implementation of Research findings. American Journal of Public Health. 58, 7, 1248-1255. (1968)

SCHWARTZ, R.D. - Field experimentation in sociological research. Journal of Legal Education, 1961, 13: 401-410.

SJOBERG, G. - Politics, Ethics and Evaluation Research, in Guttentag, M. et Struening, E.L. (Eds), Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. II, Chap. 3, p. 29-55.

SMITH, J.O. - Social research in a psychiatric setting: the natural history of a research project. Dissertation. Ohio State University, 1969.

STAATS, A. W. - Social Behaviourism, Homenook, Ill. Dorsey, 1975.

STEIN, A. H. - The effects of sex role standards for achievement and sex role preference on three determinants of achievement motivation. Developmental Psychology, 1971, 4, 219-231.

STRUENING, E.L., GUTTENTAG, M. - The handbook: its purpose and Organization, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, Chap. 1, p. 3-13.

SUPER, D.E. - The psychology of careers. New York: Harper, 1957.

SUPER, D.E. - The structure of work values in relation to status, achievement, interests, and ajustment. Journal of applied psychology, 1962, 46, 231-239.

SUPER, D.E. - Vocational Maturity in Mid-Career, The Vocational Guidance Quarterly, Vol. 25, no 4, juin 1977, 294-303.

SUPER, LARRY E. et HERMAN P. MILLER - Income differences between men an career women. American Journal of Sociology, 78 (January): p.62-74,1973.

SUPPES, P. et MORNINGSTAR, M. - Computer-assisted instruction. Science, 1969 a, 166, 343-350.

SUPPES, P. et MORNINGSTAR, M. - Evaluation of three computer assisted instruction programs. Psychology Series, Stanford, 1969 b.

TANGRI, S. - Role innovation in occupational choice among college women. Unpublished doctorat dissertation, University of Michigan, 1969.

TATSUOKA, MAURICE M. - Multivariate analysis. Techniques for Educational and Psychological Research, New York, John Wiley & sons, 1971.

THORNS, D.C. - Suburbia. London: MacGibbon et Kee, 1972.

TISDALE, J.R. - Psychological value theory and research: 1930-1960. Unpublished doctoral dissertation, Boston University, 1961.

TWAIN, D. - Developing and implementing a Research strategy, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, p. 27-53.

UNDERHILL, R. - Values and post-college career change. American journal of sociology, 1966, 72, 163-172.

VESTIN, M. - A free choice: a program for equality between the sexes in education and school. Journal of Research and Development in Education, vol. 10, no 4, 1977.

WEISS, C.H., REIN, M. - The evaluation of broad-aim programs: Experimental design, its difficulties and an alternative, Administration Science Quarterly, 1970, 15, 97-109.

WEISS, C H. - Evaluation Research, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972.

WEISS, C.H. - Interviewing in evaluation Research. In Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds). Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, Vol. 1, Chap. 1, p. 355-397.

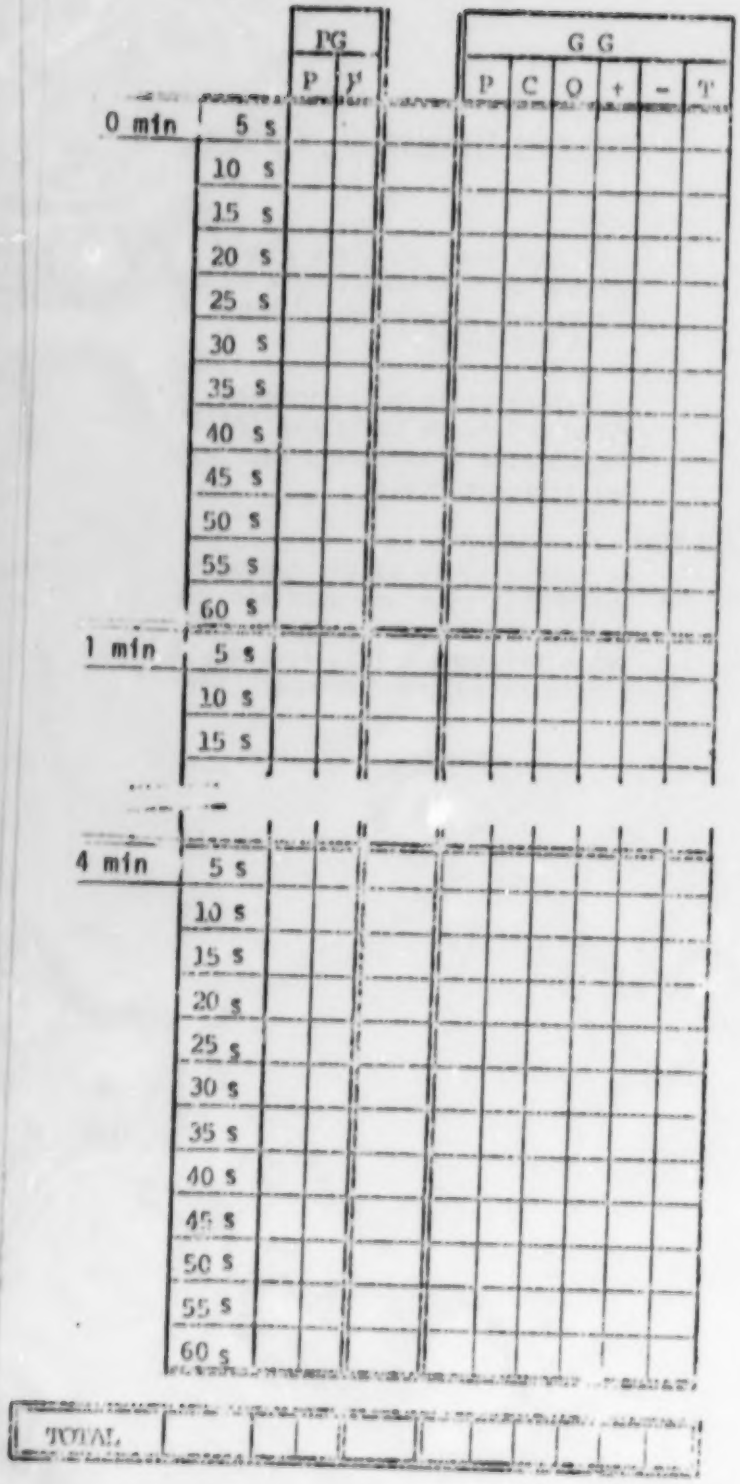
YAMAMOTO, K. - Relationships between creative thinking abilities of teachers and achievement and ajustment of pupils. Journal of Experimental Education, 32 (1), 1963, 1-25.

APPENDICE A

GRILLE DE L'INSTRUMENT D'OBSERVATION

A

GRILLES DE L'INSTRUMENT D'OBSERVATION *



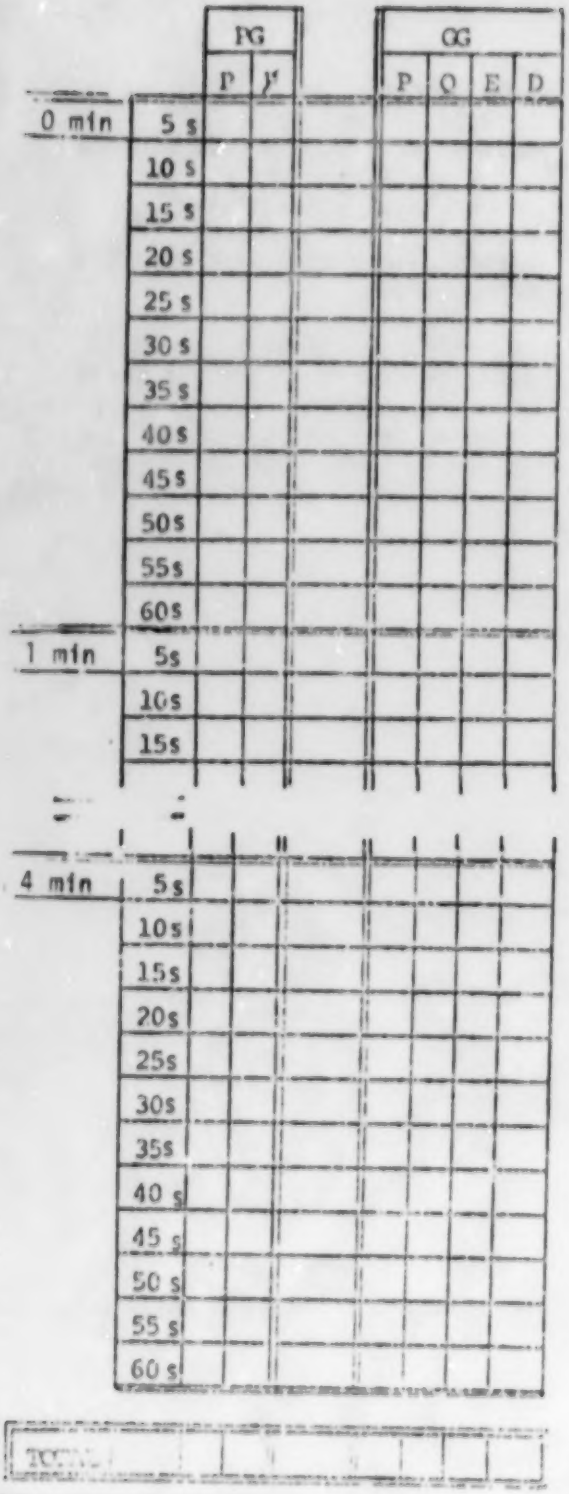
Mode d'utilisation de la grille

A 60 reprises, au cours d'une période de 5 minutes, soit à toutes les 5 secondes (0 min 5 s ... 4 min 60 s):
on notera si l'animatrice (A) parle (P) ou ne parle pas (P'), lorsqu'elle s'adresse à un petit groupe (PG);

on notera si l'animatrice (A) parle de procédure (P), de contenu (C), pose une question (Q), réagit positivement (+), négativement (-) ou laisse du temps pour répondre (T), lorsqu'elle s'adresse au grand groupe (GG).

* Rédigé par Jocelyne Roberge-Brassard et Lucie Hamel

PARTICIPANTE



Mode d'utilisation de la grille

A 60 reprises, au cours d'une période de 5 minutes, soit à toutes les 5 secondes (0 min 5 s ... 4 min 60 s):

on notera si la participante parle (P) ou ne parle pas (P), lorsqu'elle s'adresse à un petit groupe (PG);

on notera si la participante parle (P), pose une question (Q), écoute (E) ou manifeste du désintéressement (D), lorsqu'elle s'adresse au grand groupe (GG).

APPENDICE B

APPRECIATION DU PROGRAMME

APPRECIATION DU PROGRAMME

SONDAGE

1. A combien de sessions du programme de Vire-Vie avez-vous participé?

2. De quelle(s) façon(s), s'il y a lieu, cette participation au programme Vire-Vie a-t-elle modifié vos idées à propos du mariage et des carrières?

3. Qu'est-ce que vous avez le plus aimé dans le programme?

4. Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé?

5. Autres commentaires que vous aimeriez émettre:

Merci!

APPENDICE C

LISTE DES ECOLES PARTICIPANTES ET DONNES SOCIOLOGIQUES DE LA POPULATION

LISTE DES ECOLES PARTICIPANTES ET DONNEES SOCIOLOGIQUES DE LA POPULATION

1ère session - octobre 1977 à janvier 1978

Groupes expérimentaux	Niveaux	Milieux*
Polyvalente de Neufchâtel	Sec. IV	Hétérogène
Polyvalente Duberger-Les Saules	Sec. V	Hétérogène
Polyvalente Ancienne-Lorette	Sec. III	Hétérogène
Polyvalente de Loretteville	Sec. III	Hétérogène
Ecole Louis-Joliette	Sec. IV	Moyen
Polyvalente du Mont Ste-Anne	Sec. III	Hétérogène
Ecole les Compagnons de Cartier	Sec. IV	Favorisé
Polyvalente Notre-Dame des Laurentides	Sec. III	Moyen

Groupes témoins	Niveaux	Milieux*
Polyvalente de Loretteville	Sec. III	Hétérogène
Ecole Louis-Joliette	Sec. IV	Moyen

2ième session - janvier 1978 à mai 1978

Groupes expérimentaux	Niveaux	Milieux*
Ecole Louis-Jolliette	Sec. IV	Moyen
Ecole Cardinal-Roy	Sec. III	Hétérogène
Ecole Samuel de Champlain	Sec. III	Hétérogène
Ecole Marie-de-l'Incarnation	Sec. IV	Moyen
Polyvalente de Neufchâtel	Sec. IV	Hétérogène

* Cette nomenclature des divers milieux socio-économiques est empruntée à un document du Conseil du statut de la femme: Bilan du projet Vire-Vie (aspect animation au 31 décembre 1977).

APPENDICE D

PERSONNES CONSULTEES (Services aux étudiants)

PERSONNES CONSULTEES (Services aux étudiants)

Régionale Chauveau

- Polyvalente de Loretteville:

. Jacinthe Riverin-Beaulieu, conseillère en Orientation et membre de la corporation des c.o.

. [illegible]se Chamberland, conseillère en Orientation et membre de la corporation des c.o.

. Réal Dufour, conseiller en Orientation et membre de la corporation des c.o.

- Polyvalente de l'Ancienne-Lorette:

. Francine Boutin-Boivin, conseillère en Orientation et membre de la corporation des c.o.

. Paul-André Beaudry, conseiller en Orientation et membre de la corporation des c.o.

. Jean Barnard, professeur d'information.

- Polyvalente Duberger:

. Francine Carrier, conseillère en Orientation et membre de la corporation des c.o.

. Raymond Gaudreau, conseiller en Orientation et membre de la corporation des c.o.

- Polyvalente Neufchâtel:

. Henri Fortin, conseiller en Orientation

. Guy Genois, conseiller en Orientation et membre de la corporation des c.o.

Régionale Jean-Talon:

- Polyvalente Notre-Dame-des-Laurentides:

. Robert Déry, conseiller en Orientation et membre de la corporation des c.o.

. Michèle Berthelot, professeur d'information

Régionale Tilly:

- Polyvalente Compagnons de Cartier:

. Lise Fontaine, professeur d'information

Régionale Orléans:

- Polyvalente du Mont Ste-Anne:

. Marie-Andrée Fortin, conseillère en Orientation et membre de la corporation des c.o.

C.E.C.Q.

- Ecole Louis-Jolliet:

. Lucie St-Denis, professeur d'information

. Murielle Saucier, conseillère en Orientation et membre de la corporation des c.o.

APPENDICE E

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'ACTIVITE "VIRE-VIE"
POUR LES SERVICES AUX ETUDIANTS DU SECTEUR SECONDAIRE
DE LA REGION 03 (décembre 1977)

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DE L'ACTIVITE "VIRE-VIE" POUR LES SERVICES AUX ETUDIANTS DU SECTEUR SECONDAIRE DE LA REGION 03. *
(décembre 1977)

RENSEIGNEMENTS:

- Le(s) nom(s)
- Qui a été responsable pour débattre cette activité?
- Le nombre d'années d'expérience en orientation, en information ou en enseignement.
- Etes-vous membre de votre corporation?
- Utilisez-vous l'ADVP?
- Oeuvrez-vous davantage auprès des filles ou des garçons?
- De quel niveau?

EVALUATION DANS L'ENSEMBLE:

1. Que pensez-vous du déroulement dans les sessions?
2. Trouvez-vous qu'il est logique?
3. Est-ce que ce déroulement respecte l'évolution des adolescentes?
4. A l'intérieur de chaque session, est-ce qu'il y aurait des choses à changer, ou à modifier? (ex: le nombre d'animatrices).
5. Que pensez-vous des tests utilisés?
6. Auriez-vous préféré utiliser un autre test à l'intérieur des sessions que celui qui est employé présentement; c'est-à-dire un test que vous vous servez actuellement dans les commissions scolaires, que vous connaissez déjà et qui pourrait être plus rentable? ou plus significatif?
7. Idéalement, selon vous, aurait-il mieux valu placer ce jeu sur une période plus intensive ou sur de plus grands intervalles de temps?

---

* Rédigé par Danielle Riverin-Simard et Marielle Charland-Roy.

EVALUATION DE CHAQUE SESSION: (Noter les sessions où le conseiller ou le professeur d'information a assisté)

1. Que pensez-vous de chacune des sessions?
2. Quelles sont les difficultés rencontrées?
3. Y aurait-il des activités superflues?
4. Y aurait-il des activités à exploiter davantage ou autrement?
5. Suggéreriez-vous d'autres activités?
6. Que pensez-vous de l'intervalle de temps entre chaque session? Est-ce correct? - trop long? - ou trop court?
7. Pour la première session, le rêve éveillé est-il une bonne tactique pour une entrée en matière?
8. Est-ce difficile pour les adolescentes de se remettre dans le jeu à la deuxième session; la période de temps qui sépare ces deux sessions est-elle trop longue? ou est-ce que l'arrivée de la deuxième session est prématurée?
9. Certaines aminatrices jugent la troisième session aride, est-ce votre opinion?
10. A la quatrième session, l'emploi d'une roue, semblable à un jeu de hasard, vous plaît-il?
11. Aurait-il mieux valu finir la cinquième session autrement?

EVALUATION DES POSSIBILITES D'INTEGRER D'AUTRES PERSONNES A CES ACTIVITES:

1. Auriez-vous objection à ce que des garçons soient intégrés aux activités?
2. S'il y avait intégration de garçons aux activités, verriez-vous des changements majeurs à apporter?
3. Si oui, qu'est-ce que vous entrevoyez comme changement?
4. Est-ce que vous verriez ça important de faire participer le professionnel long ou court aux activités?

5. Verriez-vous des problèmes à le faire? (Dans l'optique qu'ils(elles) sont à la fin de leur démarche immédiate d'orientation).

6. S'il y avait participation, que verriez-vous comme changement à apporter à l'intérieur de chaque session?

7. Verriez-vous la nécessité d'organiser une session, ou une réunion d'information des parents?

8. Si oui, quand, avant ou après ces activités? et à quel intervalle jugeriez-vous opportun de le faire?

9. Pensez-vous que ça pourrait donner des informations supplémentaires, si vous fixiez une rencontre avec les participantes environ un mois plus tard?

EVALUATION DES REACTIONS DES FILLES:

1. Etes-vous en mesure de me donner une réaction générale des adolescentes sur ce jeu? Ce qu'elles en pensent?

2. Est-ce qu'il y a des étudiantes qui ont donné leur opinion sur:
   - les animatrices?
   - les activités?
   - l'horaire?
   - le local?
   - ou d'autres aspects?

   et quelles sont ces opinions?

3. Quelle est votre opinion sur l'animatrice ou les animatrices avec laquelle ou lesquelles vous avez travaillé? (dans l'optique de: comment devrait être l'animatrice par comparaison avec l'animatrice ou les animatrices avec laquelle ou lesquelles vous avez travaillé?)

4. Croyez-vous que cette expérience a changé quelque chose dans la façon qu'ont les adolescentes d'envisager leur situation présente ou future?

5. Sur quel(s) critère(s) vous vous basez pour affirmer cela?
   ex: - verbatim en entrevue
   - consultation du professeur d'information
   - propos de corridor
   - information des professeurs..., etc.

6. Croyez-vous que les adolescentes auraient voulu plus ou moins de session, ou passer par dessus certaines sessions ou activités, ou en exploiter d'autres davantage?

7. Est-ce que ce jeu a eu un impact sur leur orientation? (dans le sens de plus ou moins motivées..., etc.)

8. Auraient-elles modifié leurs valeurs: -sur le travail -sur la femme au travail -sur la possibilité de se tracer un plan de carrière -sur la possibilité de vivre une carrière à long terme... etc, par comparaison à des valeurs uniquement orientées vers le mariage?

EVALUATION DES REACTIONS DES PROFESSEURS, DES GARCONS OU AUTRES PERSONNES DE L'ECOLE:

1. Est-ce qu'il y a eu des réactions du personnel enseignant ou non-enseignant?

2. Les professeurs qui ont cédé leur période, afin de permettre la réalisation de ce jeu, en ont-ils parlé plus que d'autres? et dans quel sens?

3. Avez-vous remarqué, ou avez-vous entendu parler des réactions des garçons face à ce jeu? (ex: boutades en classe ou autres)

RECOMMANDATIONS:

1. Avez-vous des recommandations à faire sur:
   - le contenu
   - le déroulement
   - la clientèle à desservir
   - l'intervalle de temps ou de situation
   - le matériel
   - la ou les stratégies d'intervention
   - etc.

2. Est-ce que vous suggéreriez une insertion de cette expérience à l'intérieur de l'ADVP?

3. Si vous aviez à donner votre avis au Ministère de l'Education, quelle serait votre position face à la promotion de cette activité? (étant donné que le but premier du Conseil du statut de la femme est de promouvoir cette activité, de l'étendre, et de s'associer à d'autres organismes).

4. D'après vous, quel type d'animateurs(trices) aurait-on besoin pour cette activité?

5. Vous avez tous étudié le matériel; si c'était à refaire, seriez-vous prêt(e) à intégrer ce jeu dans vos activités d'orientation? ou auriez-vous le goût de la modifier?

6. Le fait que cette activité ait été patronnée par le Conseil du statut de la femme, plutôt que par des collègues praticiens ou des collègues universitaires, vous ennuie-t-il? ou au contraire, vous stimule-t-il à en faire davantage la promotion?

APPENDICE F

EXEMPLE DE REPONSE AU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION
PAR LES SERVICES AUX ETUDIANTS

EXEMPLE DE REPONSE AU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION PAR LES SERVICES AUX ETUDIANTS *

RENSEIGNEMENTS:

- Le(s) nom(s)

  . Jacinthe Riverin-Beaulieu, conseillère en orientation.

  . Louise Chamberland, conseillère en orientation.

  . Réal Dufour, conseiller en orientation.

  Polyvalente Loretteville

- Qui a été responsable pour débattre cette activité?

  . Jacinthe Riverin-Beaulieu a préparé la documentation et c'est elle qui, en grande partie, s'est occupée de débattre cette activité au sein de la régionale Chauveau.

  . Réal Dufour est allé débattre cette activité au conseil de gestion.

- Le nombre d'années d'expérience en orientation, en information ou en enseignement.

  . Jacinthe Riverin-Beaulieu possède 9 ans d'expérience en orientation scolaire et professionnelle.

  . Louise Chamberland possède 9 ans d'expérience dans le même domaine.

  . Réal Dufour possède 12 ans d'expérience également dans le même domaine.

- Etes-vous membre de votre corporation?

  . Ces trois conseillers sont membres de la corporation.

- Utilisez-vous l'ADVP?

  . Ces trois conseillers utilisent beaucoup l'approche ADVP, mais une approche très pratique. Ils sont conscients qu'il y aurait

---

* Rédigé par Marielle Charland-Roy.

une foule de choses tentantes à faire au niveau du développement personnel, mais ils doivent sélectionner afin de respecter les échéanciers. Actuellement, tout est fait sous forme ADVP.

- Oeuvrez-vous davantage auprès des filles ou des garçons?

  . Ces trois conseillers travaillent autant auprès des filles que des garçons.

- De quel niveau?

  . Secondaires III et V; parce que les élèves de ces niveaux ont une décision à prendre, un choix à faire.

  . Le professionnel court; parce que les élèves de ce niveau constituent une clientèle spéciale, ils ont des problèmes à régler dans l'immédiat.

EVALUATION DANS L'ENSEMBLE:

Il est bon de noter les sessions où les conseillers ont pu participer:

. Jacinthe Riverin-Beaulieu a assisté à la première et à la troisième session au complet, et à la quatrième session partiellement.

. Louise Chamberland a assisté à la troisième et à la cinquième session au complet, et à la quatrième session partiellement.

. Réal Dufour n'a pu participer à aucune session.

Les étudiantes qui ont participé à l'activité sont de niveau secondaire III.

1. Que pensez-vous du déroulement dans les sessions?

   Dans l'ensemble, tout c'est bien déroulé. Il y a eu quelques petites difficultés d'adaptation normales au début et dû au fait qu'il s'agissait de personnes venant de l'extérieur; on a remarqué que ça prenait un certain temps avant que les animatrices puissent saisir le groupe. Ce qui a davantage été remarqué c'est la lourdeur des sessions.

2. Trouvez-vous qu'il est logique?

   Il semble surtout très lourd.

3. Est-ce que ce déroulement respecte l'évolution des adolescentes?

   Dans cette activité, il semblerait y avoir beaucoup trop de "choses" pour la pédagogie des étudiantes de ce niveau (secondaire III).

4. A l'intérieur de chaque session, est-ce qu'il y aurait des choses à changer, ou à modifier? (ex: le nombre d'animatrice)

   Au départ, la présentation de l'activité auprès des étudiantes était bonne, mais on n'a pas trouvé la première session "smooth" dans le sens où on arrivait immédiatement avec des statistiques qui semblaient dire: "réveillez-vous, regardez ce qui vous attend, c'est bien évident qu'il y aura les 2/3 d'entre vous qui allez divorcer, déniaisez-vous". On considère que ces statistiques sont mal situées, qu'elles donnent un ton négatif à l'activité, et que le jeu a été biaisé au point de départ avec de telles statistiques placées au début. On suggèrerait de donner ces informations un peu plus tard dans le jeu; il est bon que les étudiantes soient informées d'une telle réalité mais ceci pourrait être fait à un autre moment dans le jeu, la façon de présenter les statistiques actuellement oblige les étudiantes à entrer dans le moule de ces statistiques.

   L'activité aurait avantage à être plus adapté au Québec, on y retrouve des tendances fortement américanisées, et des valeurs très matérialistes d'une société américaine.

   Le nombre d'animatrices par groupe d'étudiantes a pu contribuer à rendre le matériel lourd; il y avait un trop grand nombre d'étudiantes par animatrice. On suggère un maximum de huit étudiantes par animatrice, actuellement il y a environ quinze étudiantes par animatrice.

5. Que pensez-vous des tests utilisés?

   On a beaucoup aimé le test utilisé et on considère qu'il aurait dû être discuté davantage. Le test en soi représente un matériel à travailler en classe. On aurait aimé que ce test soit discuté au niveau des groupes; que les élèves aient des nouvelles de ça et nous aussi on aurait aimé avoir des nouvelles. On semble avoir trouvé le matériel du test aussi intéressant que l'activité du jeu; parce que le matériel faisait davantage appel à elles, alors que tout le jeu référait à des histoires de filles qui semblaient loin d'elles, qu'elles devaient partir de zéro jusqu'au trépas. Ici on mentionne les méthodes créatives où on part d'elles et où elles peuvent se tester elles-mêmes.

Les filles ont dit qu'elles auraient aimé dire davantage leur opinion et parler d'elles. C'est peut-être pour cette raison que les conseillers en orientation ont saisi que les étudiantes attachaient tant d'importance à avoir des nouvelles du test; on parlait d'elles et elles sentaient qu'elles avançaient avec ça, le reste de l'activité référait à des histoires de filles qu'elles devaient continuer en rajoutant un variable et une autre variable et elles étaient tannées parce que c'était jamais elles là dedans...

Les étudiantes pensaient qu'il y aurait un lien direct qui se ferait automatiquement entre les histoires des filles et leur vie à elles.

Les conseillers semblent conclure que des étudiantes de cet âge là (secondaire III) se tannent très vite si dans une activité on ne parle pas d'elles, où il n'y a rien qui se rapporte à elles, ou si elles ne voient pas de liens avec leurs besoins immédiats.

6. Auriez-vous préféré utiliser un autre test à l'intérieur des sessions que celui qui est employé présentement; c'est-à-dire, un test que vous vous servez actuellement dans les commissions scolaires, que vous connaissez déjà et qui pourrait être plus rentable? ou plus significatif?

Non, parce que les tests utilisés présentement ce sont des tests de personnalité.

7. Idéalement, selon vous, aurait-il mieux valu placer ce jeu sur une période plus intensive ou sur de plus grands intervalles de temps?

Théoriquement, on considère que ce serait préférable d'étendre l'activité sur une période de temps de façon à permettre une maturation entre chaque prise de conscience, on a l'impression qu'une période trop intensive ne donnerait pas le même résultat. On ne semble pas d'accord pour une période intensive parce que ça fait trop de messages à capter, trop "d'insight" à revenir par la suite. Si l'activité est échelonnée, les messages reçus ont plus de chance de mijoter dans leur tête.

On préfère que l'activité soit échelonnée, mais ce n'est pas ça qui peut expliquer la rentabilité de l'expérience; d'après nous, c'est le nombre d'élèves, ça c'est capital, le matériel est le "fun". il est à travailler un peu, c'est une expérience qui en soi est rentable mais avec huit élèves par animatrice pas plus.

(Les sessions ont été échelonnées une fois tous les sept jours).

EVALUATION DE CHAQUE SESSION: Noter les sessions où le conseiller ou le professeur d'information a assisté. (Voir la partie "Evaluation dans l'ensemble)

1. Que pensez-vous de chacune des sessions?

lère session:

A cette session, on considère que la présentation de statistiques est très mal placée. On se demande pourquoi, au point de départ, on présente toutes ces statistiques, on sait que c'est la réalité mais la réalité présentée de cette façon là devient négative, et étant négative on se demande pourquoi on la place dans une première rencontre.

On croit que les étudiantes n'avaient pas nécessairement besoin de la présentation de ces statistiques pour être motivées.

On suggère d'enlever les statistiques de la première session et de débuter l'expérience par une activité plus personnelle. Par exemple, on pourrait faire parler les étudiantes sur ce qu'elles pensent de la femme aujourd'hui, comment est-ce qu'elles se voient plus tard. Par la suite, on aurait pu les faire rêver, et c'est à ce moment là qu'on aurait entré dans le jeu.

2ième session:

A cette session, on fait la remarque qu'il y avait une histoire triste et que toute les autres étaient des histoires gaies, et de plus l'histoire triste devenait gaie. On donne l'exemple d'une femme qui était fille-mère, qui avait beaucoup de misère, qui a rencontré un industriel important, qui avait son commerce en Floride, et de plus la femme en question avait une santé qui lui exigeait de vivre dans un climat identique à celui qu'on retrouve en Floride, et tout finissait très bien...

On suggère de couper quelques histoires, de les racourcir, elles sont trop longues.

3ième session:

Cette session a été jugée comme étant trop lourde. On considère que la partie "demande d'emploi" est beaucoup trop longue pour des étudiantes de secondaire III, cette partie a occupé à elle seule, la moitié de la session et pour des étudiantes de cet âge là c'est beaucoup trop, c'est un sujet qui semble très loin d'elles. Les étudiantes ont trouvé qu'il y avait trop de choses à écrire, elles étaient tannées.

On considère que cette session demande beaucoup d'individuel, et par conséquent, beaucoup trop d'aide. Pour faire cette partie, les étudiantes attendaient de l'aide, il y avait seulement une animatrice pour quinze étudiantes, elle ne pouvait répondre à toutes. On précise à nouveau qu'on aurait dû limiter huit étudiantes pour une animatrice.

Cependant, on note que l'expérience aurait pu être différente pour des étudiantes de secondaire V. On note également que le local était trop petit et qu'un atmosphère aussi lourd n'a sûrement pas aidé au déroulement de cette session.

On suggère d'enlever la section "démarche d'emploi" pour secondaire III; parce que l'on croit que c'est trop tôt pour des étudiantes de ce niveau. On suggère de remplacer cette section par les statistiques qui apparaissent à la première session.

On demande d'intensifier la section "Choix d'une carrière" tout en changeant le matériel pour du matériel québécois.

4ième session:

Cette session sur le choix d'une carrière (ici le choix d'une carrière que l'on retrouve en troisième session semble s'être poursuivit en quatrième session) est jugé comme étant excessivement importante, mais il serait souhaitable qu'elle parte d'un listing de carrière qu'on a ici au Québec, qui aurait été plus représentatif, qui aurait probablement collé davantage aux besoins des étudiantes, et ces dernières en seraient sorties un peu plus avancées.

On note qu'on doit procéder à une opération presque idendique avec les étudiantes au cours de l'année et, si on était parti des listes de carrières québécoises qui sont établies par niveau de formation, cette liste là aurait été à intensifier et à garder.

5ième session:

A cette session, les adolescentes ont été déçues de ne pas pouvoir s'exprimer davantage. A notre avis, cette session aurait pu en faire deux, il y avait beaucoup trop de choses à discuter et pas assez de temps pour que tout le monde puisse donner leur opinion.

2. Quelles sont les difficultés rencontrées?

En général, on croit que dans l'ensemble le déroulement, ce qui s'est débattu à l'intérieur de ces cinq sessions semble quand même assez logique au niveau de certaines réalités à laquelles on

veut faire réfléchir les étudiantes, mais c'est le niveau auquel s'applique l'activité qui semble causer beaucoup de problèmes. Ceci amène l'interrogation suivante: devrait-on s'attarder davantage sur ce dernier point au lieu de tout changer les sessions? On souligne que modifier l'expérience dans l'ensemble peut être difficile du fait que chaque activité poursuit un objectif commun, mais on croit qu'il serait fortement souhaitable que l'on détermine à qui on veut l'appliquer exactement, parce qu'on croit qu'il y a des éléments dans cette activité qui ne s'appliquent pas au secondaire III.

On est réticent à critiquer le matériel parce que l'on juge qu'en soi il est bon et le but visé est bon. Cependant, ce qui nous saute aux yeux c'est le trop grand nombre d'élèves par animatrice; le jeu comprend beaucoup trop d'activités individuelles pour des étudiantes de ce niveau, par conséquent, qui demande trop d'aide; il y avait sûrement un lien logique entre ces activités et l'avenir des étudiantes mais en secondaire III, plusieurs ne le voyaient pas; on sentait que tout ce qui était véhiculé dans les activités était loin des élèves; dans les cartes, partir d'histoire de filles inconnues ne plaît pas tellement aux étudiantes, il serait préférable de partir de chose plus individuelle, qui se rapporte plus aux étudiantes; de plus, ces histoires étaient trop longues, les étudiantes passaient trop de temps sur la même histoire, elles étaient tannées.

3. Y aurait-il des activités superflues?

Pour le secondaire III, il serait préférable d'enlever la section "demande d'emploi", du fait que c'est trop loin des étudiantes, que ça ne se rapporte pas à elles, et c'est jugé par elles comme étant une perte de temps et ne les aidant pas.

4. Y aurait-il des activités à exploiter davantage ou autrement?

On est d'accord pour exploiter autrement et davantage les activités ayant trait au choix d'une carrière et à la roue.

On reproche à la section sur le "choix d'une carrière" de partir de listes d'occupations américaines, où il y a beaucoup de recoutement, où il y a beaucoup de travail de bureau, alors l'échantillon n'est pas tellement représentatif et souvent les étudiantes faisaient la remarque suivante: "Ah! ma carrière n'est pas là dedans..." On a beau dire que c'est un jeu, mais les étudiantes demandent davantage quelque chose qui colle à elles.

On aimerait que la section "classification de profession" soit exploitée autement, c'est-à-dire, qu'on voudrait garder la même présentation mais que cette classification parle de carrières connues ici, de listes déjà utilisées aux Services aux Etudiants. Les conseillers notent ici qu'ils ont dû faire une opération identique une fois l'activité terminée.

Malgré les critiques formulées pour cette session, les conseillers disent que pour eux, c'est la partie la plus essentielle, cependant, cette session aurait avantage à être répartie sur deux séances, et de partir d'un matériel québécois.

5. Suggéreriez-vous d'autres activités?

Présentement non, si cette activité continue de s'adresser uniquement aux filles, mais on aimerait énormément, et même ça répondrait à un besoin, que cette activité s'adresse également aux garçons. Dans cette éventualité, on devrait apporter une activité qui porterait sur l'éducation au dialogue.

6. Que pensez-vous de l'intervalle de temps entre chaque session? Est-ce correct? - trop long? - ou trop court?

Voir question 7 (Evaluation dans l'ensemble) page

7. Pour la première session, le rêve éveillé est-il une bonne tactique pour une entrée en matière?

On aurait préféré, pour débuter, qu'on parte de chose plus personnelle, par exemple, demander aux étudiantes comment elles perçoivent le rôle de la femme aujourd'hui, comment elles se voient plus tard, et ensuite amener le rêve éveillé.

(Voir évaluation de chaque session, question 1, 1ère session, page

8. Est-ce difficile pour les adolescentes de se remettre dans le jeu à la deuxième session; la période de temps qui sépare ces deux sessions est-elle trop longue? ou est-ce que l'arrivée de la deuxième session est prématurée?

On a pas constaté que les adolescentes avaient de la difficulté à se remettre dans le jeu à la deuxième ou à la troisième session, et à se réadapter au style.

Par contre, ce qui semble avoir causé des problèmes c'est de comprendre les explications pour la deuxième session, c'était long et complexe.

9. Certaines animatrices jugent la troisième session aride, est-ce votre opinion?

Cette session semble aride pour les animatrices parce que les étudiantes posent beaucoup de questions et les animatrices ne sont pas toujours en mesure d'y répondre, comme: ça se donne après quel cours? à quel niveau? ça prend combien de temps? quel salaire ça donne? où ça se donne? quels pré-requis ça prend? Ces questions sont d'ordre d'information scolaire. Par ces activités, on a provoqué un besoin chez les étudiantes et toutes ces questions ont pour but de répondre à ce besoin; et les animatrices ne semblent pas avoir la formation complète pour leur donner les informations; de plus, on leur répond mal parce que ce ne sont pas des interrogations à nous mais davantage des interrogations américaines, d'où on a vraiment besoin de personnes ressources, car il faut se rappeler qu'on a amorcé un processus d'information chez ces adolescentes et elles ont besoin d'avoir des réponses précises.

On croit que le rôle des animatrices est davantage de provoquer un stimulus. Le fait d'y répondre relève davantage des professionnels de l'information et de l'orientation scolaire.

10. A la quatrième session, l'emploi d'une roue, semblable à un jeu de hasard, vous plaît-il?

L'idée est bonne, mais on considère que partir d'histoires de filles du berceau au trépas c'est trop long, ça devient une question d'imagination logique et non une question de réalisme.

11. Aurait-il mieux valu finir la cinquième session autrement?

On avait cru, à cette session, que les étudiantes auraient pu s'exprimer davantage, se donner des "feed-back", mais rien de tout cela s'est passé. Cette session a été très lourde et il y a eu uniquement un cinq minutes de questions à la fin.

Les étudiantes nous ont dit par la suite qu'elles auraient aimé s'exprimer davantage, et que c'est ça qui a manqué à l'activité.

EVALUATION DES POSSIBILITES D'INTEGRER D'AUTRES PERSONNES A CES ACTIVITES:

1. Auriez-vous objection à ce que des garçons soient intégrés aux activités?

Aucunement, même on comprend mal qu'une telle sensibilisation se fasse dans un seul sens.

On croit beaucoup à l'importance de sensibiliser les garçons à une telle réalité, mais on appuierait davantage que l'activité soit faite à deux (garçons et filles), ce serait une éducation au dialogue et aux réalités de la vie qui serait pas mal plus intéressante et ceci ne se fait pas actuellement dans les écoles.

Les garçons se sentent encore très responsables du salaire à apporter, que c'est à eux que revient de subvenir aux besoins de la famille; et même si les filles ne sont pas toujours satisfaites du rôle qu'on leur attribue, il reste que pour beaucoup d'entre elles, elles voient toujours ces responsabilités uniquement attribuables à l'homme. On considérerait très avantageux que ces différents soient discutés à deux, comme le rôle de la femme au foyer, si on a déjà une obstination du fait que c'est à la femme que revient de s'occuper des travaux ménagers, nous croyons que si tous ces différents sont discutés lorsqu'ils sont jeunes, ils vont peut-être trouver un consensus que nous on est pas capable de trouver.

On n'est pas d'accord pour que ce soit discuté parallèlement, il faut que ce soit discuté ensemble.

On note ici qu'il y a encore des filles qui disent: "moi, je n'ai pas besoin d'étudier, je vais me marier et c'est mon mari qui va me faire vivre", ou encore, des réflexions des garçons qui disent: "vous voulez vous libérer, mais vous allez être bien contente de vous trouver un ami, tout ce que vous voulez c'est un mari."

On trouve assez étonnant que les garçons disent aux filles, vous voulez vous libérer, vous voulez qu'on vous accepte et tout, mais avant ça, tout ce que vous voulez finalement c'est un homme.

Suite à ces propos, on appuie sur l'importance qu'ils (elles) en discutent ensemble, ça serait bon que ce soit avant la confrontation et on pourrait se servir de mises en situation pour amorcer les discussions entre eux(elles).

2. S'il y avait intégration de garçons aux activités, verriez-vous des changements majeurs à apporter?

   Non, il faudrait que le matériel soit modifié un peu.

3. Si oui, qu'est-ce vous entrevoyez comme changement?

   Les histoires de cas, tout en les raccourcissant , pourraient être un peu semblables; qu'il y ait une proportion de cartes qui soient des histoires d'hommes.

Au début, le rêve éveillé c'est bon.

La roue de fortune où on rencontre des situations telles: "votre mari n'a pas terminé ses études secondaires et il est en chômage", "vous avez vingt-huit ans lorsque votre mari demande la séparation et vous laisse toutes les responsabilités" et où il pourrait y avoir des situations qui s'appliquent à l'homme. Par exemple: "ma femme me laisse toutes les responsabilités sur les épaules au point de vue budget et autres", "ma femme travaille mais elle ne pense pas à ma promotion à moi", "ma femme m'a laissé", ou l'homme a pu être mis à pied et il se sent dévalorisé par son épouse qui misait beaucoup d'ambitions sur lui.

La classification pourrait rester la même mais avec du matériel québécois.

Les fiches biographiques, c'est bon que les étudiants(es) soient éveillés à différentes situations. Les situations pourraient être inversées, comme ça peut être le mari qui perd sa femme, qui reste avec trois enfants, et qui trouve ça difficile.

En fait, on pourrait utiliser le même procédé tout en formulant des questions propices à l'homme, par exemple: "comment voyez-vous l'avancement de chacun?". Présentement, on s'intéresse uniquement à la femme et on devrait s'intéresser aux trois personnes concernées dans le couple, c'est-à-dire, l'homme, la femme et le couple; c'est trois identités et si l'homme peut cheminer, si la femme peut cheminer, le couple pourra également cheminer, pour ça il faut que les deux négocient, et on pourrait leur donner des situations où ils(elles) doivent négocier et quels compromis ils (elles) devraient établir.

On devrait davantage faire percevoir des situations où l'homme se sentirait brimé parce que sa femme l'empêche de faire telle ou telle chose. Il y a aussi des femmes qui se sentent brimées parce qu'elles sont mariées et qu'elles ne peuvent faire telle ou telle chose. Alors, il serait très avantageux qu'ils(elles) en discutent à deux lorsqu'ils(elles) sont jeunes, et avant d'être dans de telles situations.

On ne voit aucun problème pour que les deux sexes suivent exactement le même programme, en adaptant un peu le matériel, en changeant femme pour homme; d'après nous, il n'y aurait pas grand chose à modifier pour le rendre adaptable aux deux. La prise de

conscience pourrait être aussi bonne de la part des garçons et l'échange qu'ils(elles) pourraient avoir, des perceptions de part et d'autre, pourrait être très sain et très rentable pour l'avenir de la femme que ce soit fait à deux, lorsqu'ils (elles) son' jeunes, mais non parallèlement. Souvent, ils(elles) ont l'air de se prendre pour des martyres de part et d'autre, si leur situation était discutée ensemble, ils(elles) trouveraient des compromis ensemble et ça pourrait faire avancer la situation de la femme si ces pensées là étaient cheminées à deux.

4. Est-ce que vous verriez ça important de faire participer le professionnel long ou court aux activités?

Pour ce qui est du professionnel court, on ne semble pas d'avis qu'il serait bon d'insérer les étudiants(es) de ce niveau à ce genre d'activité, parce que c'est assez difficile de travailler. A ce niveau, on semble avoir des difficultés surtout sur le plan de la compréhension logique. Par exemple, dans des mises en situation de type ADVP, où l'on fait des "feed-back" après, ça ne réussit pas tellement, il n'y a rien qui sort de tout ça.

Il y a également le fait que dans le jeu, les valeurs universitaires sont valorisées beaucoup. Pour ce groupe là, l'idée pourrait être retenue, mais le matériel au complet devrait être changé. A ce niveau là, ils(elles) ont davantage besoin d'un contact en dehors des périodes de classe pour qu'on s'occupe d'eux(elles) et on essaie de voir ce qu'ils(elles) pensent.

Pour ce qui est du professionnel long, oui ça serait bon comme préparation à la vie comme telle, à leur vie de travailleur, on croit que ça serait bon qu'elles(ils) aient un genre de mise en situation de ce style là, du fait qu'ils(elles) entrent sur le marché du travail.

Mais, il faudrait modifier le matériel, que ce soit différent. Il faudrait que ce soit axé beaucoup plus sur la confiance en soi, sur la capacité de la personne à se réaliser, d'être fière d'elle-même quelque soit son plan de carrière; autement dit qu'on lui apprenne la confiance en elle-même, la confiance qu'elle a un rôle à jouer. La confiance pour son rôle est important, la confiance que si elle est bien dans sa peau, elle va rayonner à sa façon et qu'elle va être satisfaite. Il serait bon, autement dit, de véhiculer d'autres valeurs parce que dans le jeu, on a mis l'accent sur des valeurs très matérialistes, et ce sont uniquement les cours universitaires qui sont valorisés alors qu'il y en a bien d'autres.

On suggère d'enlever complètement la troisième session "classification des professions" pour le professionnel long. On verrait davantage des thèmes comme: "comment rayonner dans votre milieu de travail", "comment prendre vos responsabilités". Il ne faut pas oublier qu'il y a des gens qui ont fait des cours universitaires et qu'ils n'ont pas le statut moral de porter la profession qu'ils ont.

En terme de classification, on verrait davantage la classification de Holland, en mentionnant uniquement les catégories pour le professionnel long.

On pourrait intensifier la demande d'emploi, l'entrevue avec l'employeur et un budget plus structuré.

5. Verriez-vous des problèmes à la faire? (Dans l'optique qu'ils(elles) sont à la fin de leur démarche immédiate d'orientation).

Non, pas si on tient compte des modifications mentionnées au numéro précédent.

6. S'il y avait participation, que verriez-vous comme changement à apporter à l'intérieur de chaque session?

Voir no 4, page

7. Verriez-vous la nécessité d'organiser une session, ou une réunion d'information des parents?

On croit que ça pourrait être intéressant, mais il faudrait que ce soit bien structuré parce qu'à ce moment là on entre dans les valeurs.

Ca pourrait être très rentable comme idée mais pas nécessairement lié au fait que leur garçon ou leur fille participe à ce type d'activité.

On note cependant qu'on voit la réalisation d'une telle activité comme étant quelque chose d'assez difficile, parce qu'à ce moment là c'est de l'affectif qui sort, et par conséquent, on peut s'attendre à ce qu'il y ait de l'agressivité et que ce soit difficile de leur faire faire un certain cheminement.

D'après nous, cette séance d'information ne leur donnerait pas le temps de cheminer certaines idées. Il y a encore des parents qui pensent que l'éducation des filles, c'est secondaire, même qu'elles n'en ont pas besoin, alors si on retrouve deux ou trois parents dans un groupe qui pense comme ça, ça peut biaiser la rencontre.

Il y a également le fait que les parents ne sont pas tous habitués à des méthodes de discussion en groupe et il y a plus de risques qu'ils partent avec leur idée et qu'ils la gardent jusqu'au bout. On peut également nous faire des reproches comme: "mêlez donc pas nos enfants...". On relate ici la lenteur et les critiques qu'a amené l'insertion des projets d'éducation sexuelle dans les écoles.

Les réactions peuvent être différentes suivant les groupes, ainsi, certains parents peuvent dire: "moi, je suis intéressé(e) à ce que ma fille soit instruite". Par contre, dans d'autres groupes, où on a de la difficulté à arriver, on va être davantage intéressé à ce que les enfants contribuent à l'équilibre budgétaire.

On croit que la séance d'information dépendrait des groupes; ainsi, une séance pourrait suffire si c'est un groupe de parents qui ont déjà discuté le sujet, par contre s'il s'agit d'un groupe de parents qui ont de la difficulté à arriver financièrement, ça prendrait au préalable un certain cheminement et des explications supplémentaires.

On voit également cette séance d'information comme une percée indépendante, comme groupe d'animation dans le but de percer le milieu. Il y aurait une grosse action à faire dans ce sens là car on a malheureusement constaté que ce sont les femmes qui sont les plus difficiles à faire bouger, par exemple, ce sont les femmes qui appellent pour dire: "je retire mon enfant de l'école, je vais travailler et elle va rester à la maison".

8. Si oui, quand, avant ou après ces activités? et à quel intervalle jugeriez-vous opportun de le faire?

   Ne s'applique pas.

9. Pensez-vous que ça pourrait donner des informations supplémentaires, si vous fixiez une rencontre avec les participantes environ un mois plus tard?

   Oui ça pourrait être intéressant de faire un retour, ça serait utile pour l'an prochain.

EVALUATION DES REACTIONS DES FILLES:

1. Etes-vous en mesure de me donner une réaction générale des adolescentes sur ce jeu? Ce qu'elles en pensent?

Quelques adolescentes revues individuellement après l'expérience ont semblé en profiter pour déceler les points de l'expérience qui leur ont semblé négatifs.

Certaines adolescentes ont dit: "y nous ont pris pour des niaiseuses, y avait des choses qu'on savait, on le sait qu'il faut se débrouiller plus que nos mères." Le deuxième point, les adolescentes ont dit qu'elles auraient aimé qu'on leur demande leur opinion: "on n'a pas pu dire notre opinion". Le troisième point, les adolescentes ont dit: "c'était toujours à partir de filles qui n'étaient pas nous autres". Le quatrième point, c'est que les adolescentes ont trouvé qu'il y avait trop de choses à faire et qu'elles n'avaient pas assez de temps pour le faire; donc elles se tannaient très vite.

En général, les adolescentes ont trouvé l'expérience intéressante mais elles ne peuvent préciser ce qu'elles ont trouvé intéressant et ce que ça leur a apporté.

Les membres des services aux étudiants précisent qu'il est compréhensible que les adolescentes trouvent difficile de préciser maintenant ce qu'un tel stimulus leur a apporté, c'est davantage un cheminement et c'est plus tard qu'elles pourront constater les effets de ce stimulus.

On croit que ce qui a peut-être manqué c'est: le lien, le but général, et assurer les adolescentes en leur disant que l'expérience pouvait leur apporter quelque chose pour plus tard. On croit qu'au début on a souligné le "pourquoi" de l'expérience, mais avec les étudiantes il est bon de faire plusieurs rappels. On suggère également de faire un retour après chaque mise en situation et de demander aux étudiantes ce qu'elles en pensent, pourquoi elles ont fait ça? pensez-vous que ça peut vous apporter quelque chose?

Le gros côté positif qui a davantage été senti par les services aux étudiants et non par les adolescentes, c'est qu'elles sont beaucoup plus motivées à leur processus d'orientation et que déjà il y avait un cheminement de fait.

2. Est-ce qu'il y a des étudiantes qui ont donné leur opinion sur:
   - les animatrices? et quelles sont ces opinions?

Certaines étudiantes ont jugé l'animatrice comme étant très vivante. On a trouvé que le contact était très bon. Certaines étudiantes ont dit: "on aurait aimé continuer toute l'avant-midi à

l'écouter et ne pas aller à notre cours". Les étudiantes ont dit qu'elles avaient aimé savoir à un moment donné dans les séances, qui elles étaient ces animatrices là, quelle vie elles avaient faite, autrement dit, les étudiantes auraient aimé connaître le "vécu" des animatrices.

C'est comme si les étudiantes avaient trouvé le jeu beaucoup plus crédible si elles avaient pu voir, en dehors des histoires, le vécu des animatrices, on peut relier ce fait à un besoin d'identification de l'adolescente.

- les activités?

Dans l'ensemble, les étudiantes ont dit qu'elles avaient trouvé ça intéressant, mais elles étaient contentes que ça finisse. Ce qui a sans doute amené une telle réflexion c'est que le matériel était trop chargé, il y avait également les étudiantes qui aiment beaucoup les cours d'éducation physique et elles avaient hâte d'y retourner.

- l'horaire?

Les étudiantes ont dit qu'elles n'auraient pas voulu perdre toujours le même cours (éducation physique).

- le local?

Ce qui semble important, c'est de sortir les étudiantes de leur local habituel de classe.

Quant à nous, les locaux semblaient corrects, c'est le trop grand nombre d'étudiantes par locaux qui n'était pas correct.

- ou d'autres aspects?

Aucun autre aspect n'a été signalé.

3. Quelle est votre opinion sur l'animatrice ou les animatrices avec laquelle ou lesquelles vous avez travaillé? (dans l'optique de: comment devrait être l'animatrice par comparaison avec l'animatrice ou les animatrices avec laquelle ou lesquelles vous avez travaillé).

Le contact avec le groupe devrait être bon. Il serait bon que les animatrices soient familières avec les techniques d'animation dans le but de pouvoir faire une synthèse de ce qui s'est dit, et en

refaisant la synthèse, être capable d'aller chercher tout ce que les adolescentes pensent. Pour que ceci se fasse, il faudrait que les animatrices aient plus de temps.

Ici, le contact avec les filles se faisait bien, ce qui a manqué c'est le support individuel qui était difficile à donner vu le nombre d'étudiantes qu'elles avaient, et également ce qui a manqué, c'est d'aller chercher l'opinion des étudiantes suite à une séance vécue et faire des synthèses au moment opportun, mais ça aussi c'est une question de temps. Autrement dit, pour qu'il y ait un type idéal d'animatrice, il faudrait qu'il y ait également des conditions idéales.

Ce qui semble important pour l'animatrice, c'est d'avoir des attitudes et un bagage pertinents, parce que ce qui a manqué ce sont les techniques d'animation. Les cours et la formation académique seraient secondaires.

Il est important que les animatrices aient une bonne connaissance du milieu, qu'on leur décrive bien la clientèle, en somme, qu'elles comprennent bien à qui et à quoi elles s'adressent. Par exemple, si on avait eu une connaissance plus approfondie du milieu, on aurait peut-être saisi au point de départ que les étudiantes de secondaire III avaient besoin de beaucoup plus d'aide individuelle pour bien comprendre les histoires, même si ces dernières semblaient farfelues à certains moments.

4. Croyez-vous que cette expérience a changé quelque chose dans la façon qu'ont les adolescentes d'envisager leur situation présente ou future?

Ce que nous pouvons affirmer pour le moment, c'est que nous sentons les étudiantes plus motivées et que leur processus d'orientation est amorcé.

5. Sur quel(s) critère(s) vous vous basez pour affirmer cela? ex:
   - verbatim en entrevue
   - consultation du professeur
   - propos de corridor
   - information des professeurs..., etc.

On a revu les adolescentes en groupe, après l'expérience.

6. Croyez-vous que les adolescentes auraient voulu plus ou moins de sessions, ou passer par dessus certaines sessions ou activités, ou en exploiter d'autres davantage?

On ne croit pas que les adolescentes auraient voulu plus de sessions.

7. Est-ce que ce jeu a eu un impact sur leur orientation? (dans le sens de plus ou moins motivées..., etc.)

   Oui, on a constaté qu'elles sont plus motivées et le gros avantage qu'on voit à cette expérience c'est que le processus d'orientation est débloqué et amorcé.

   Pour affirmer ceci, on se base sur le fait que par la suite, on a revu le même groupe d'étudiantes, dans le cadre d'un cours d'information et d'orientation et on a constaté que ce groupe était beaucoup plus motivé comparativement aux autres groupes rencontrés; en ce sens que les étudiantes de secondaire III sont jeunes, elles ont une décision à prendre mais elles ne s'en rendent pas compte et les conseillers doivent déployer beaucoup d'énergie pour provoquer ce processus là et ce projet là; indépendemment du but qu'il poursuit, il a débloqué les étudiantes au niveau du processus d'orientation. Lorsque nous sommes arrivés par la suite avec de l'information au sujet de leur orientation, les étudiantes qui avaient vécu l'expérience étaient deux fois plus motivées que les autres groupes; ça n'a peut-être pas de lien direct avec les valeurs de travail, mais pour nous ceci a un lien direct en tant que processus d'orientation.

8. Auraient-elles modifié leurs valeurs: - sur le travail - sur la femme au travail - sur la possibilité de se tracer un plan de carrière - sur la possibilité de vivre une carrière à long terme, etc..., par comparaison à des valeurs uniquement orientées vers le mariage?

   On ne peut répondre à cette question, on ne le sait pas.

<u>EVALUATION DES REACTIONS DES PROFESSEURS, DES GARCONS OU AUTRES PERSONNES DE L'ECOLE</u>:

1. Est-ce qu'il y a eu des réactions du personnel enseignant ou non-enseignant?

   Non, aucune réaction.

2. Les professeurs qui ont cédé leur période afin de permettre la réalisation de ce jeu en ont-ils parlé plus que d'autres? et dans quel sens?

   Non, ils n'en ont pas parlé.

3. Avez-vous remarqué ou avez-vous entendu parler des réactions des garçons face à ce jeu? ex: boutades en classe ou autres.

   Oui, les garçons ont dit qu'ils étaient déçus de ne pas participer à cette activité, parce que lorsqu'on parle de salaire, de qui va gagner la vie, ils se sentent également concernés et ils auraient aimé donner leur opinion.

RECOMMANDATIONS:

1. Avez-vous des recommandations à faire sur:
   - le contenu
   - le déroulement
   - la clientèle à desservir
   - l'intervalle de temps ou de situation
   - le matériel
   - la ou les stratégies d'intervention
   - etc.

   Ces recommandations sont faites dans les réponses précédentes.

2. Est-ce que vous suggéreriez une insertion de cette expérience à l'intérieur de l'ADVP?

   Oui, mais à condition que l'ADVP soit faite sur une autre échelle et qu'on lui accorde beaucoup plus de temps. L'insertion est déjà faite parce que le plan de carrière est déjà à l'intérieur de l'ADVP, ce qui reste, ça fait partie des choses qu'on enlève parce qu'on a pas le temps de le faire.

3. Si vous aviez à donner votre avis au Ministère de l'Education, quelle serait votre position face à la promotion de cette activité? (étant donné que le but premier du Conseil du statut de la femme est de promouvoir cette activité, de l'étendre et de s'associer à d'autres organismes). Aimeriez-vous que ce jeu s'étende à d'autres régionales?

   On voit cette activité surtout dans le cadre de l'éducation en général, comme l'éducation au dialogue entre garçons et filles sur des réalités futures qu'ils auront à vivre. Mais on ne voit pas cette activité en séparant les garçons des filles et on ne lui accorderait pas de promotion si cette activité continuait de s'adresser uniquement aux filles.

   On l'étendrait dans le cadre de l'éducation des adultes et on ferait une session pour les groupes qui ont des étudiants au secondaire, mais pas nécessairement lié au fait que ces derniers vivent à l'école.

On suggère de l'intégrer dans le cours de formation professionnelle et sociale qui semble innocupé actuellement et dont on fait mention dans le livre vert, mais à condition de l'adapter pour les garçons et filles. Dans ce sens là, on aimerait que l'activité s'étende à d'autres organismes.

4. D'après vous, quel type d'animateurs(trices) aurait-on besoin pour cette activité?

   Voir question 3, page

5. Vous avez tous étudié le matériel, si c'était à refaire, seriez-vous prêt(e) à intégrer ce jeu dans vos activités d'orientation? ou auriez-vous le goût de le modifier?

   Si on avait à l'utiliser, on le modifierait. Cette activité nous paraît essentielle pour la vie future, mais dans le cadre des échéanciers qu'on a à respecter, ce jeu ne nous apparaît pas essentiel. Nous serions obligés de l'éliminer, comme toutes les autres choses qu'on voit bonnes mais qu'on doit éliminer faute de temps.

   Nous sommes d'avis que cette activité s'intègrerait mieux dans le cadre d'un cours obligatoire comme celui mentionné plus haut: "formation professionnelle et sociale". On croit que ça serait trop lourd d'intégrer cette activité au matériel déjà en place, mais on voudrait bien qu'une sensibilisation dans ce sens là se fasse, soit au niveau d'un cours de formation professionnelle et sociale ou soit qu'on l'accepte comme matériel ressource.

6. Le fait que cette activité ait été patronnée par le Conseil du statut de la femme plutôt que par des collègues praticiens ou des collègues universitaires vous ennuie-t-il? ou au contraire, vous stimule-t-il à en faire davantage la promotion?

   Ca nous laisse indifférents, en autant qu'on ait vu le matériel et qu'on était d'accord avec.

Les personnes consultées semblent en faveur d'un tel instrument, ils considèrent qu'en soi, c'est une activité très valable. A la suite de cette activité, un besoin s'est fait sentir dans le milieu étudiant c'est l'éducation au dialogue. Ce jeu semble une démarche très positive dans le sens où il a provoqué la processus d'orientation.

Pour eux, ce sont deux gros avantages, même si ceci n'a pas un lien direct avec les valeurs de travail dans le futur, il reste que les valeurs de travail passent par d'autres valeurs et c'est dans ce sens là qu'il serait bon qu'il y ait mise en commum de ce que pensent garçons et filles. On note qu'il y a encore beaucoup de garçons qui croient au modèle de la femme au foyer, ils veulent qu'il y ait quelqu'un qui reste à la maison et qui s'occupe des enfants, sans cela ils ne veulent pas se marier. Ces élèves semblent véhiculer certains "patterns" familiaux qui ne sont pas nécessairement mauvais, mais il serait important qu'ils (garçons et filles) en discutent ensemble pour connaître leur opinion, ensuite ils pourront envisager la responsabilité de chacun.

APPENDICE G

QUESTIONNAIRE DE VALEURS DE TRAVAIL
Version 74 (modifiée)

QUESTIONNAIRE DE VALEURS DE TRAVAIL

Version 74 (modifiée)

par

Jacques PERRON, Ph.D. et Robert M. DUPONT, D.Ps.

DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

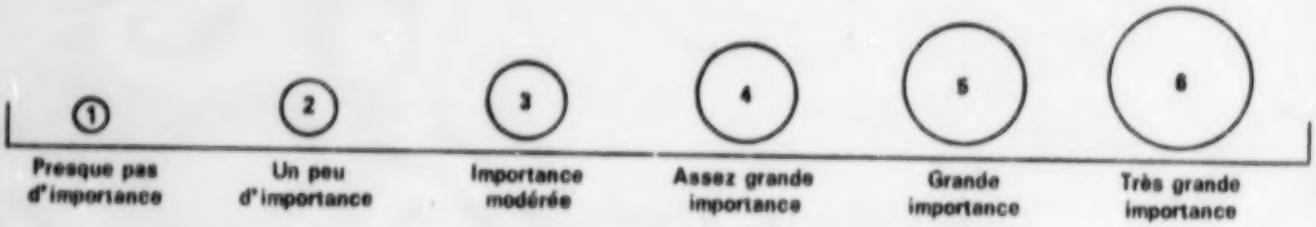
DIRECTIVES

Ce questionnaire porte sur des aspects du travail qui sont importants à divers degrés selon les individus.

Votre tâche sera d'indiquer, indépendamment de ce que vous faites actuellement, le degré d'importance que vous accordez PERSONNELLEMENT à chacun de ces aspects du travail. Vous aurez donc l'occasion d'exprimer ce que vous aimeriez retrouver dans votre emploi, métier ou profession (tout ce qui concerne le travail: la créativité, le pouvoir, les relations avec les autres, la sécurité, la rémunération, la compétence, les intérêts, etc.).

Echelle d'évaluation

Vous aurez à vous prononcer sur 68 aspects du travail en indiquant le degré d'importance que vous accordez à chacun. Pour ce faire, vous vous servirez de l'échelle d'évaluation en six points ci-dessous.



Cette échelle fonctionne à la manière d'une règle à mesurer. De même que sur une règle la distance est la même entre 1 et 2 cm qu'entre 8 et 9 cm, ainsi sur cette échelle, la distance entre les points 1 et 2 est la même qu'entre les points 2 et 3, 3 et 4, 4 et 5 ou 5 et 6.

Pour vous aider à mieux voir l'égale distance entre chaque point et la progression constante d'un point à l'autre, nous avons utilisé des cercles qui illustrent bien la nature de l'échelle.

De plus, pour vous faciliter davantage l'utilisation de cette échelle, nous avons décrit chaque point par des expressions qui, elles aussi, indiquent la progression du degré d'importance qu'une personne peut accorder à divers aspects du travail.

Exemples

"Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait que le TRAVAIL vous permette de:

Questionnaire

007 Fournir une performance de grande qualité

038 Etre en présence de compagnons agréables

059 Superviser le travail des autres

Feuille de réponse

•	•	
007	4	11
038	6	42
059	2	30

Comme vous pouvez vous en rendre compte à partir des exemples, la personne qui a répondu accorde une ASSEZ GRANDE IMPORTANCE **(4)** au fait de FOURNIR UNE PERFORMANCE DE GRANDE QUALITE; elle accorde une TRES GRANDE IMPORTANCE **(6)** au fait d'ETRE EN PRESENCE DE COMPAGNONS AGREABLES; elle accorde enfin UN PEU D'IMPORTANCE **(2)** au fait de SUPERVISER LE TRAVAIL DES AUTRES.

Les exemples ci-contre illustrent un certain nombre de remarques auxquelles on vous prie d'apporter une attention toute particulière.

•1 Vous constatez qu'il y a deux feuillets dont vous allez vous servir simultanément. L'un d'eux est le QUESTIONNAIRE qui contient principalement les **68** énoncés que vous devez évaluer en termes d'importance qu'ils ont pour vous. Ces énoncés sont numérotés de 001 à 068. On vous demande de NE RIEN ECRIRE SUR LE QUESTIONNAIRE.

L'autre feuillet est en fait la FEUILLE DE REPONSE. Celle-ci se divise en 5 blocs dont les 4 premiers correspondent aux 4 pages du questionnaire contenant les énoncés (ne tenez pas compte du dernier bloc de la feuille de réponse puisqu'il a trait aux valeurs d'éducation).

Chaque bloc comporte trois colonnes: dans la première vous trouvez un chiffre qui correspond au numéro de l'énoncé tel qu'il apparaît dans le QUESTIONNAIRE; la deuxième colonne est celle dont vous vous servez pour écrire votre réponse. Nous avons mis un point (•) au-dessus de ces deux premières colonnes pour vous rappeler que ce sont celles auxquelles vous devez porter continuellement attention. La troisième colonne comporte aussi un chiffre dont vous n'avez pas à vous préoccuper: il s'agit d'un numéro qui servira à transposer vos résultats sur ordinateur.

•2 Quand vous inscrivez votre réponse, assurez-vous que le numéro sur la FEUILLE DE REPONSE correspond bien au numéro de l'énoncé sur le QUESTIONNAIRE.

Vous vous assurez également de FORMER CLAIREMENT VOS CHIFFRES ET d'EFFACER PROPREMENT toute réponse que vous désirez changer.

•3 Il est essentiel que vous répondiez à TOUTES les questions.

•4 Vos réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles. Il est de la plus haute importance de répondre de façon sincère. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse: est valable toute réponse qui correspond à ce que vous pensez et ressentez vraiment.

•5 On ne vous impose pas de limite de temps pour répondre au questionnaire. Cependant, ne vous attardez pas inutilement à chaque question: la meilleure réponse est celle qui vous vient le plus spontanément.

•6 Certaines questions se ressemblent mais il n'y en a pas deux identiques. On vous prie de répondre à chaque question une par une sans vous préoccuper des réponses que vous avez inscrites auparavant.

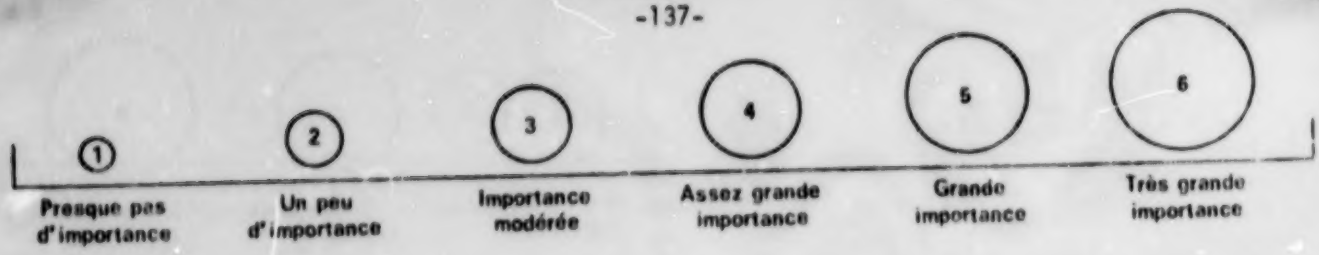
Remarque

Il se peut qu'à force d'évaluer des énoncés vous en veniez à oublier que ceux-ci se rapportent tous au TRAVAIL.

Pour ne pas que cela vous arrive, nous avons regroupé pas plus d'une vingtaine d'énoncés par page.

De plus, nous avons pris soin d'inscrire à chaque page du questionnaire **la phrase que vous devez avoir à l'esprit avant de répondre à chacun des énoncés:**

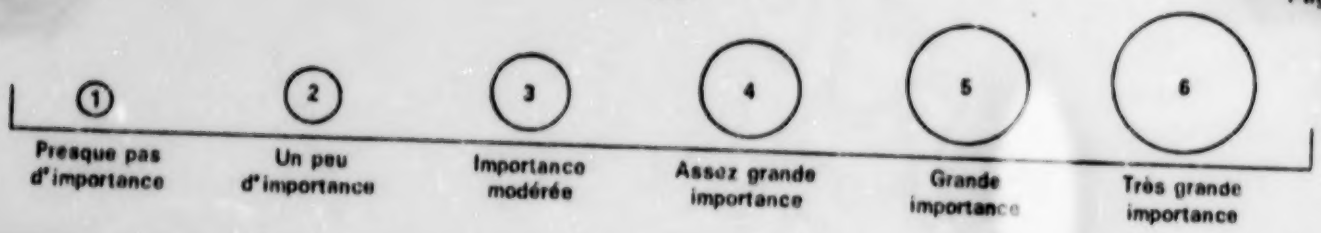
Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait que le TRAVAIL vous permette de.



Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait que le TRAVAIL vous permette de:

001	Ne vous fier qu'à vous-même
002	Occuper un poste très élevé
003	Jouir de certains privilèges
004	Agir comme vous l'entendez
005	Elargir le champ de vos connaissances
006	Utiliser toutes vos ressources
007	Etre reconnu(e) à cause de vos réussites
008	Etre vu(e) comme un individu différent des autres
009	Rencontrer des gens agréables
010	Entreprendre des projets audacieux
011	Découvrir des choses nouvelles
012	Vous débrouiller dans une grande variété de situations
013	Etre compris(e) par les autres
014	Affronter des situations dangereuses
015	Etre admiré(e) dans ce que vous faites
016	Avoir une vie équilibrée
017	Etre dans un milieu où règne la bonne entente
018	Exécuter des tâches qui conviennent à vos goûts et à vos intérêts

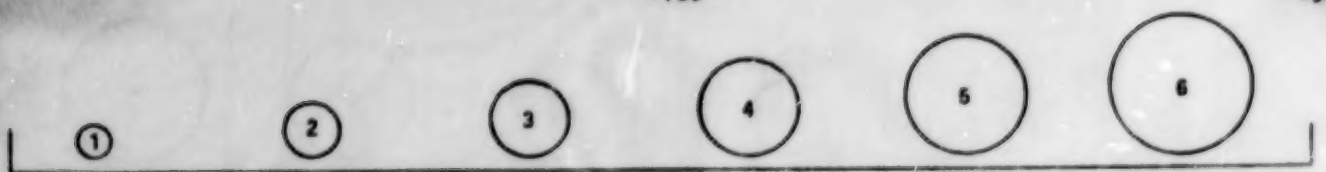
Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.



Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait que le TRAVAIL vous permette de:

019	Avoir affaire à un patron compréhensif
020	Défendre votre indépendance
021	Exprimer librement ce que vous ressentez
022	Participer à toutes sortes de compétitions
023	Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprévus
024	Etre votre propre patron
025	Participer activement aux réalisations de votre milieu
026	Effectuer vos tâches de façon individuelle
027	Toucher un revenu très élevé
028	Etre dans un milieu bien organisé et bien équipé
029	Etre un modèle pour les autres
030	Avoir un patron qui vous fait pleinement confiance
031	Jouir d'une grande popularité
032	Bien comprendre ce que vous faites
033	Détenir un poste qu'on accorde à peu de personnes
034	Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes sortes
035	Imaginer et élaborer des choses nouvelles
036	Exercer une autorité qui n'est pas mise en doute
037	Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.

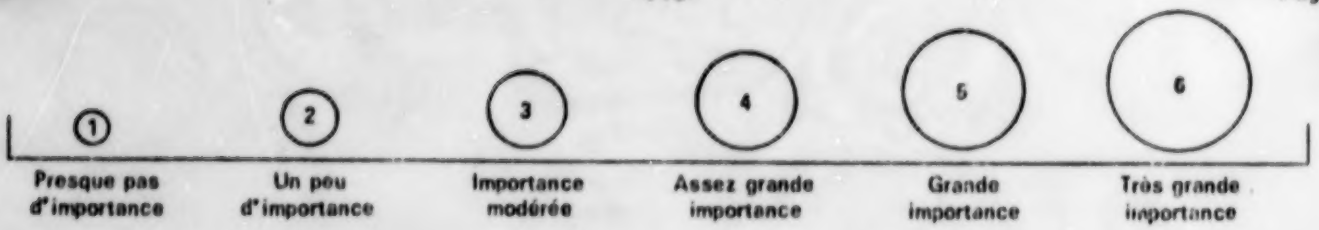


Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait que le TRAVAIL vous permette de:

038	Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e)
039	Tenter votre chance dans un domaine que vous connaissez peu
040	Etre dirigé(e) par un patron compétent
041	Prendre beaucoup de risques
042	Etre différent(e) des autres
043	Etablir vos propres règles de conduite
044	Développer vos capacités et vos aptitudes
045	Savoir clairement ce qu'on attend de vous
046	Jouir d'une grande liberté individuelle
047	Susciter l'admiration des autres
048	Faire des choses remarquées
049	Vivre des expériences nouvelles
050	Vous faire un nom
051	Etre placé(e) dans des situations menaçantes
052	Poursuivre seul(e) les buts que vous vous êtes fixés
053	Vous retrouver dans l'entourage de gens importants
054	Evoluer dans un milieu physique plaisant
055	Etre pleinement satisfait(e) de vous-même

Assurez-vous toujours d'une correspondance parfaite entre le numéro de l'énoncé du QUESTIONNAIRE et le numéro de la case de la FEUILLE DE RÉPONSE.



Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait que le TRAVAIL vous permette de:

056	Mieux connaître vos possibilités et vos limites
057	Entreprendre des projets difficiles à réaliser
058	Tirer au clair des situations confuses
059	Partager vos activités avec des gens honnêtes et fiables
060	Vous garder en bonne santé
061	Exercer une grande influence sur les autres
062	Participer à des activités bien organisées
063	Entrer en compétition avec d'autres
064	Choisir les façons de travailler qui vous conviennent vraiment
065	Affronter des difficultés d'envergure
066	Mettre en application ce que vous avez découvert
067	Etre accepté(e) facilement par les gens avec qui vous travaillez
068	Etre indépendant(e) des autres

FEUILLE-REPONSE DU Q.V.T.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

1-3

QUESTIONNAIRE — 4

- A) Travail — A ( )
- B) Loisir — B ( )
- C) Education — C ( )

SEXE — 5

- A) Masculin — A ( )
- B) Féminin — B ( )

Ecole, collège, université _____

PALIER D'ÉTUDE — 6

- A) secondaire — A ( )
- B) collégial général — B ( )
- C) collégial professionnel — C ( )
- D) universitaire — D ( )
- E) éducation permanente — E ( )

NIVEAU D'ÉTUDE — 7

- A) 1 — A ( )
- B) 2 — B ( )
- C) 3 — C ( )
- D) 4 — D ( )
- E) 5 — E ( )

CONCENTRATION OU SPÉCIALITÉ — 8

- A) sciences de la santé — A ( )
- B) sciences pures et appliquées — B ( )
- C) sciences humaines — C ( )
- D) sciences de l'administration — D ( )
- E) arts et lettres — E ( )
- F) techniques biologiques — F ( )
- G) techniques physiques — G ( )
- H) techniques humaines — H ( )
- I) techniques administratives — I ( )
- J) arts appliqués — J ( )

Ville ou village de résidence _____ ( ) 9

Profession du père _____ ( ) 10

de la mère _____ ( ) 11

Profession envisagée _____ ( ) 12

Loisir préféré _____ ( ) 13

Matière scolaire préférée _____ ( ) 14

(écrire en lettres MOULÉES)

Nom _____

Prénom _____

Date de naissance _____ (jour) _____ (mois) _____ (année) Age _____ (âge)

Page 1

001		21
002		22
003		23
004		24
005		25
006		26
007		27
008		28
009		29
010		30
011		31
012		32
013		33
014		34
015		35
016		36
017		37
018		38

Page 2

019		39
020		40
021		41
022		42
023		43
024		44
025		45
026		46
027		47
028		48
029		49
030		50
031		51
032		52
033		53
034		54
035		55
036		56
037		57
038		58

Page 3

039		59
040		60
041		61
042		62
043		63
044		64
045		65
046		66
047		67
048		68
049		69
050		70
051		71
052		72
053		73
054		74
055		75
056		76

Page 4

057		77
058		78
059		79
060		80
061		81
062		82
063		83
064		84
065		85
066		86
067		87
068		88
069		89
070		90
071		91
072		92
073		93
074		94
075		95
076		96

Page 5

077		97
078		98
079		99
080		100
081		101
082		102
083		103
084		104
085		105
086		106
087		107
088		108
089		109
090		110
091		111
092		112
093		113
094		114
095		115
096		116

▲ Fin du Questionnaire de Valeurs de Travail
■ Fin du Questionnaire de Valeurs d'Éducation
● Fin du Questionnaire de Valeurs de Loisir

APPENDICE H

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE DU Q.V.T.

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE DU Q.V.T. *

1) Titre: Questionnaire des valeurs de travail
Version '74 (modifiée)

2) Auteurs: Jacques Perron, Ph. D.
Robert M. Dupont, D. Ps.

3) Editeur: Département de Psychologie
Laboratoire de recherches sur les valeurs
Université de Montréal

4) Formes et groupes auxquels s'applique le test:

. Formes: Questionnaire des valeurs de travail
Questionnaire des valeurs de loisir
Questionnaire des valeurs d'éducation

. Applicables à l'étudiant des niveaux secondaire III et plus et collégial.

5) Caractéristiques pratiques: test collectif

. Type: Mesure des valeurs de travail pouvant caractériser l'étudiant québécois.

6) Temps requis pour la passation: 25 à 30 minutes.

7) But de l'évaluation: Evaluer l'importance à divers degrés des aspects du travail selon les individus.

8) Description du test:

Ce test est composé de 68 énoncés qui se rapportent à 68 aspects du travail.

L'étudiant indique le degré d'importance qu'il accorde à chacun à l'aide d'une échelle d'évaluation en six points (voir appendice G).

Les points ont été rédigés dans l'optique de mesurer cinq dimensions valorisables dans le travail, c'est-à-dire le STATUT, la REALISATION, le CLIMAT, le RISQUE et la LIBERTE.

Le questionnaire des valeurs d'éducation contient deux dimensions en plus: la participation et la sécurité.

---

* Rédigé par Francine Couture.

9) Correction du test:

Le test est corrigé par ordinateur selon un programme préparé à cet effet.

Les résultats obtenus sont 5 scores, c'est-à-dire, un score pour chaque valeur.

10) Fidélité:

Il s'agit d'une analyse d'items qui se ramène essentiellement à trois composantes principales:

1. l'homogénéité de chaque item à l'intérieur du groupe d'items auquel il est assigné, calculé à l'aide d'une corrélation biséríale,
2. la consistance interne de chacun des groupes d'items ou échelles ainsi contitués, calculée à l'aide du coefficient KR-20,
3. l'interdépendance des échelles les unes par rapport aux autres, et le coefficient de corrélation r de Pearson est utilisé à cet effet.

Dans le tableau qui suit, nous retrouvons les données relatives à cette analyse d'items.

Tableau 1. Résultats sommaires (Homogénéité et consistance interne)

Valeurs		STAT	REAL	CLIM	RISQ	LIB	PART	SEC
Homogénéité (r_b)	QVT	0,67	0,49	0,59	0,62	0,50		
	QVL	0,74	0,57	0,62	0,63	0,49		
	QVE	0,66	0,63	0,76	0,61	0,53	0,66	0,55
Consistance interne (KR20)	QVT	0,92	0,78	0,79	0,86	0,79		
	QVL	0,94	0,86	0,85	0,90	0,80		
	QVE	0,92	0,87	0,85	0,85	0,83	0,88	0,85

Q.V.T. -- Questionnaire valeurs de travail
Q.V.L. -- Questionnaire valeurs de loisir
Q.V.E. -- Questionnaire valeurs d'éducation

Si nous interprétons les résultats de l'analyse précédente, nous remarquons que pour le Q.V.T. il y a une certaine homogénéité entre l'item et le total de l'échelle à laquelle il est assigné. Quant à la consistance interne, le Q.V.T. nous fournit des coefficients assez élevés, donc le test semble mesurer ce qu'il veut mesurer.

Tableau II. Interdépendance des échelles du Q.V.T.

	Statut	Réalisation	Climat	Risque	Liberté
STATUT	1	0,19	0,45	0,33	0,39
REALISATION		1	0,45	0,49	0,36
CLIMAT			1	0,31	0,22
RISQUE				1	0,33
LIBERTE					1

Devant ces résultats, nous constatons que la corrélation entre les échelles du Q.V.T. est assez faible ce qui implique une interaction inter-échelles faible, donc chaque valeur semble bien représentée.

11) Normalisation:

Le Q.V.T., le Q.V.L. et le Q.V.E. furent rédigés dans leur forme finale et servirent d'instruments de base à une expérimentation faite sur une période de deux ans auprès d'un échantillon national d'étudiants québécois des niveaux secondaire et collégial.

Sans entrer dans le détail des procédures d'échantillonnage, mentionnons: 1) que l'échantillon n'a pas été choisi au hasard pur, 2) qu'à partir des dix régions économiques du Québec, les auteurs en ont constitué trois et 3) que la proportion des sujets s'établit comme suit: pour deux étudiants provenant de la région de Montréal, on en compte un de la région de Québec et un du reste de la province. Dans une telle optique de représentativité, 2 946 sujets ont répondu au Q.V.T.

APPENDICE I

DESCRIPTION DES ECHELLES DU Q.V.T.

DESCRIPTION DES ECHELLES DU Q.V.T. (Dupont 1977)

Facteur 1:

Pouvoir - statut - prestige (F 1). Les dimensions de pouvoir, de reconnaissance sociale, de popularité, d'influence, de leadership, de statut social, de bénéfices et d'avantages reçus rendent compte de ce facteur.

Facteur 2:

Développement et réalisation de soi (F 2). Le développement et la croissance personnelle, le rendement, la performance, l'atteinte d'objectifs, la connaissance et l'expression de soi, la satisfaction de soi, la créativité, l'orientation et l'imagination définissent ce facteur.

Facteur 3:

Climat - milieu - ambiance (F 3). Les dimensions rattachées à ce facteur sont l'harmonie, la bonne entente, la collaboration et la vie de groupe; le respect, l'acceptation, la considération et la compréhension; la définition, l'organisation et la structure des tâches et des objectifs; le milieu, l'ambiance, la variété et la souplesse; et la compétence des gens de l'entourage.

Facteur 4:

Risque et défi (F 4). Les dimensions de compétition, de confrontation et d'opposition, de défi et de dépassement, de risque et de danger, d'initiative et de détermination sont associées à ce facteur.

Facteur 5:

Individualisme et liberté (F 5). L'auto-détermination, le non-conformisme, l'isolement et la solitude, la liberté d'action, l'indépendance, l'originalité et l'individualité sont les éléments qui composent ce facteur.

APPENDICE J

UNE MESURE AU FEMININ SINGÚLIER

"UNE MESURE AU FEMININ SINGULIER"*

PAR

INRS-EDUCATION

MANUEL D'INSTRUCTIONS

* Traduit et adapté de: SELF AND ROLE CONCEPT INSTRUMENT,
MARIE SUE RICHARDSON,
NEW-YORK UNIVERSITY, 1973.

JE SUIS...

La feuille-réponse 1 contient une série d'adjectifs que l'on utilise pour décrire les gens. Regarde-les et situe-toi par rapport à chacun de ces adjectifs. Encercle un chiffre de 1 à 7; si tu encercles les chiffres 6 ou 7, cela signifie que tu es comme cet adjectif; si tu encercles les chiffres 3, 4 ou 5, cela signifie que tu es quelque peu comme cet adjectif; et si tu encercles les chiffres 1 ou 2, cela signifie que tu n'es pas comme cet adjectif. Tu peux maintenant encercler n'importe quel chiffre entre 1 et 7 de chaque colonne, tout dépendant de la façon dont tu te décris. Sois sûre de t'évaluer par rapport à chaque adjectif.

LA FEMME IDEALE EST...

La feuille-réponse 2 contient une série d'adjectifs que l'on utilise pour décrire les gens. Regarde-les et situe la femme idéale par rapport à chacun de ces adjectifs. La femme idéale est une personne qui possède toutes les caractéristiques que tu crois souhaitables chez une femme. N'essaie pas de penser à quelqu'un en particulier; pense à comment tu décrirais la femme idéale. Encercle un chiffre de 1 à 7 pour chaque adjectif; un cercle autour des chiffres 6 ou 7 signifie que la femme idéale est comme cet adjectif; un cercle autour des chiffres 3, 4 ou 5 signifie que la femme idéale est quelque peu comme cet adjectif; et un cercle autour des chiffres 1 ou 2 signifie que la femme idéale n'est pas comme cet adjectif. Tu peux maintenant encercler n'importe quel chiffre entre 1 et 7 de chaque colonne, tout dépendant de la façon dont tu décris la femme idéale. Sois sûre d'évaluer la femme idéale par rapport à chaque adjectif.

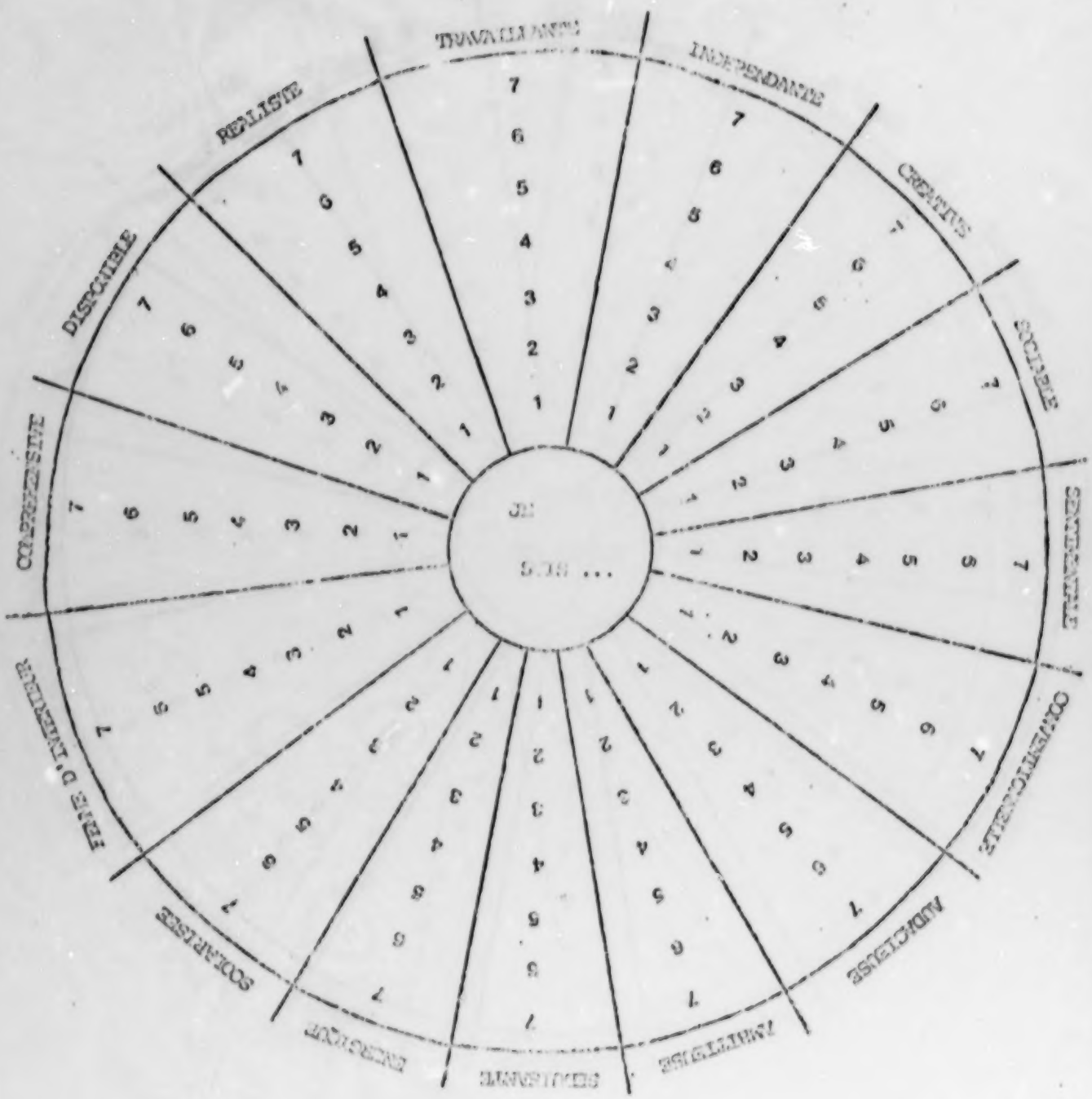
LA FEMME AU TRAVAIL EST...

La feuille-réponse 3 contient une série d'adjectifs que l'on utilise pour décrire les gens. Regarde-les et situe la femme au travail par rapport à chacun de ces adjectifs. La femme au travail peut être mariée ou pas, avoir ou non des enfants, mais elle travaille à temps plein. N'essaie pas de penser à quelqu'un en particulier, ni à un groupe occupationnel particulier; pense à comment tu décrirais la femme au travail, soit comme groupe, soit en général, soit la "femme-type" au travail. Encercle un chiffre de 1 à 7 pour chaque adjectif; un cercle autour des chiffres 6 ou 7 signifie que la femme au travail est comme cet adjectif; un cercle autour des chiffres

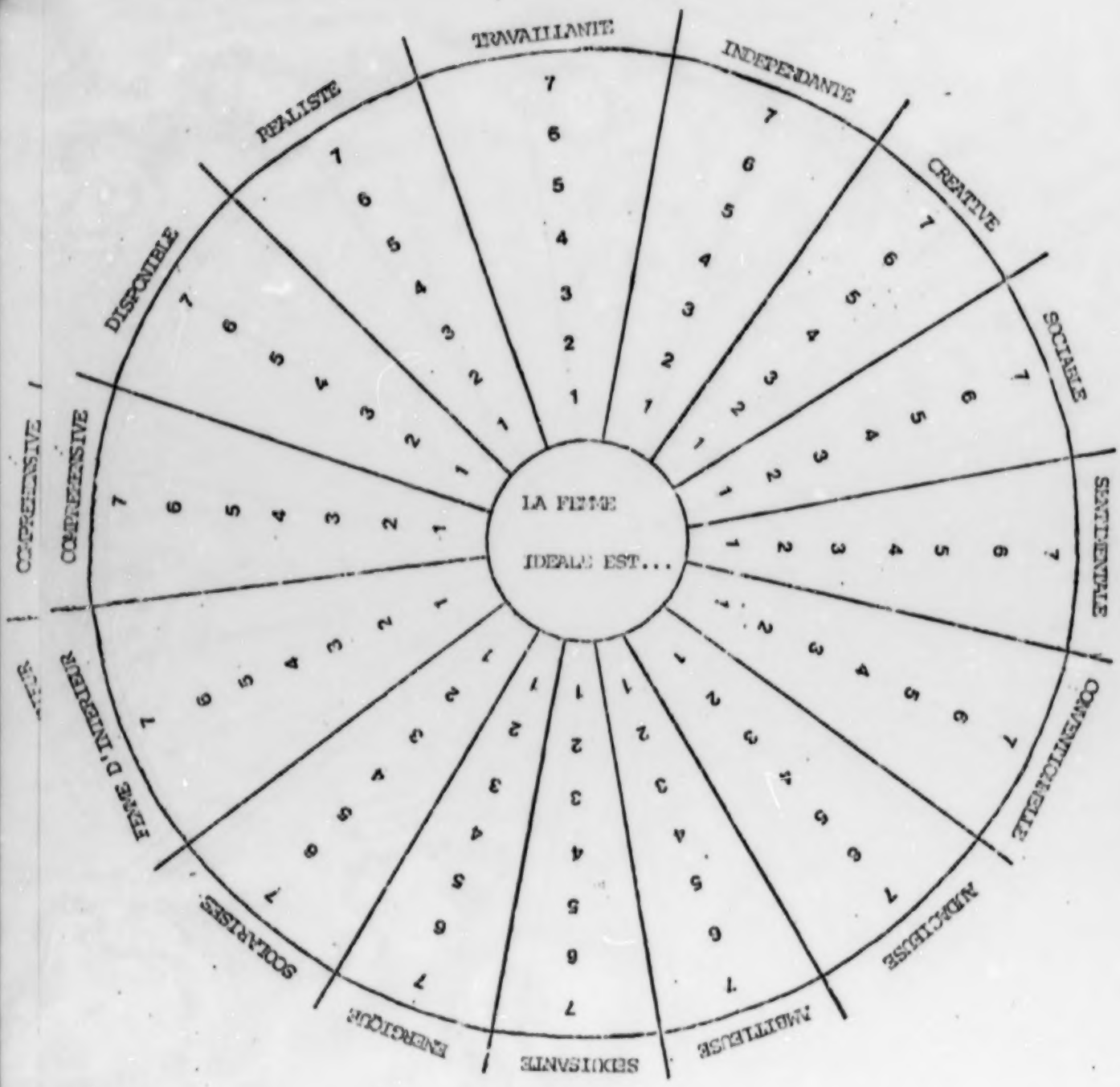
3, 4 ou 5 signifie que la femme au travail est quelque peu comme cet adjectif; et un cercle autour des chiffres 1 ou 2 signifie que la femme au travail n'est pas comme cet adjectif. Tu peux maintenant encercler n'importe quel chiffre entre 1 et 7 de chaque colonne, tout dépendant de la façon dont tu décris la femme au travail. Sois sûre d'évaluer la femme au travail par rapport à chaque adjectif.

LA FEMME A LA MAISON EST...

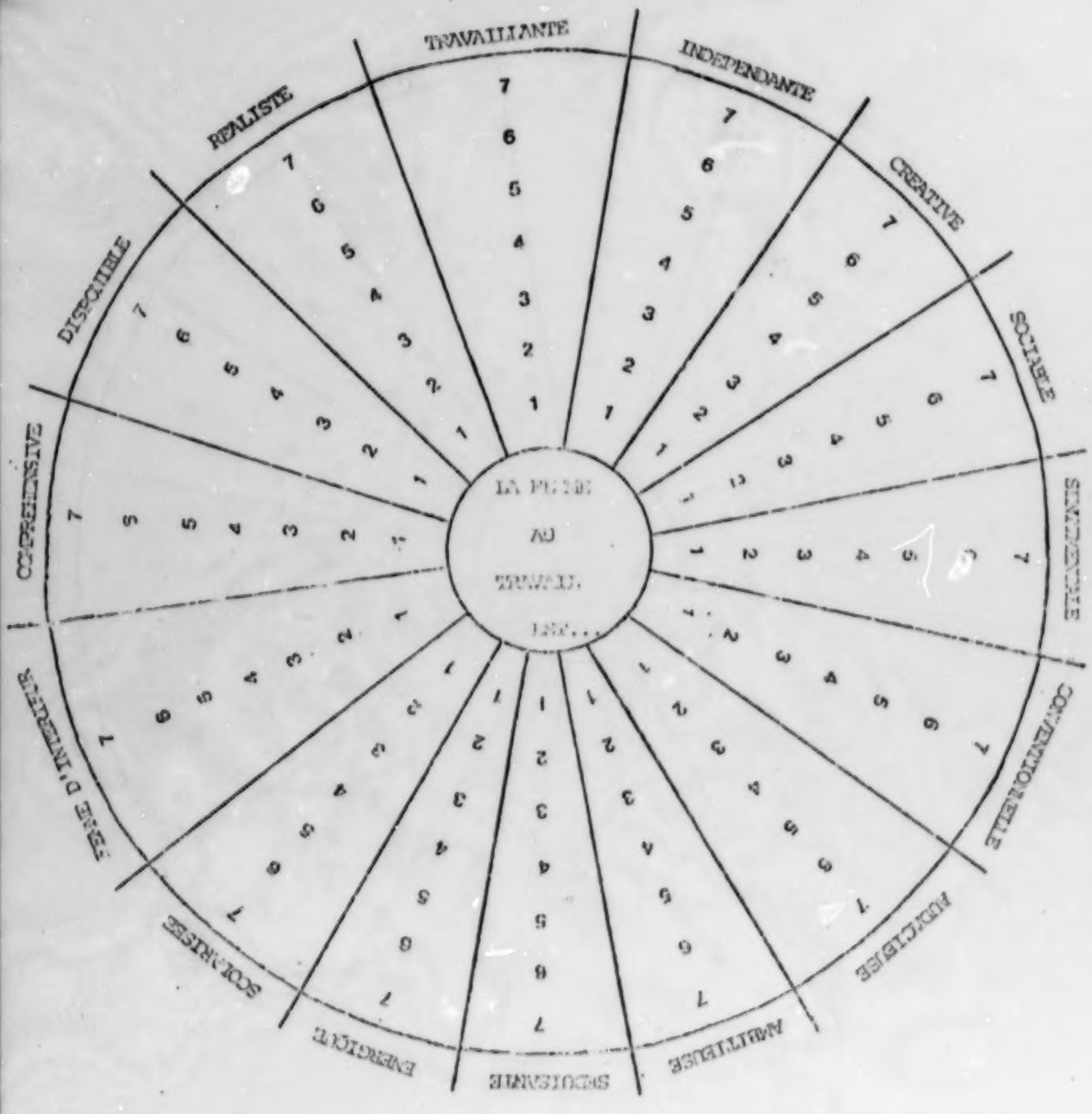
La feuille-réponse 4 contient une série d'adjectifs que l'on utilise pour décrire les gens. Regarde-les et situe la femme à la maison par rapport à chacun de ces adjectifs. La femme à la maison est une femme qui a comme intérêt principal des activités se rapportant à la maison. Elle ne travaille pas à l'extérieur et n'est pas intéressée à le faire. N'essaie pas de penser à quelqu'un en particulier; pense à comment tu décrirais la femme à la maison, soit comme groupe, soit en général, soit la "femme-type" à la maison. Encercle un chiffre de 1 à 7 pour chaque adjectif; un cercle autour des chiffres 6 ou 7 signifie que la femme à la maison est comme cet adjectif; un cercle autour des chiffres 3, 4 ou 5 signifie que la femme à la maison est quelque peu comme cet adjectif; et un cercle autour des chiffres 1 ou 2 signifie que la femme à la maison n'est pas comme cet adjectif. Tu peux maintenant encercler n'importe quel chiffre entre 1 et 7 de chaque colonne, tout dépendant de la façon dont tu décris la femme à la maison. Sois sûre d'évaluer la femme à la maison par rapport à chaque adjectif.


TRAVAILLANT
INDEPENDANTE
CREATIVE
SOCIABLE
SENTIMENTALE
CONSCIENCIEUSE
AUDACIEUSE
INQUIETE
SEDUISANTE
ENERGIQUE
SOLITAIRE
FAIBLE D'ESPRIT
CONFORMISTE
DISCIPLINE
REALISTE

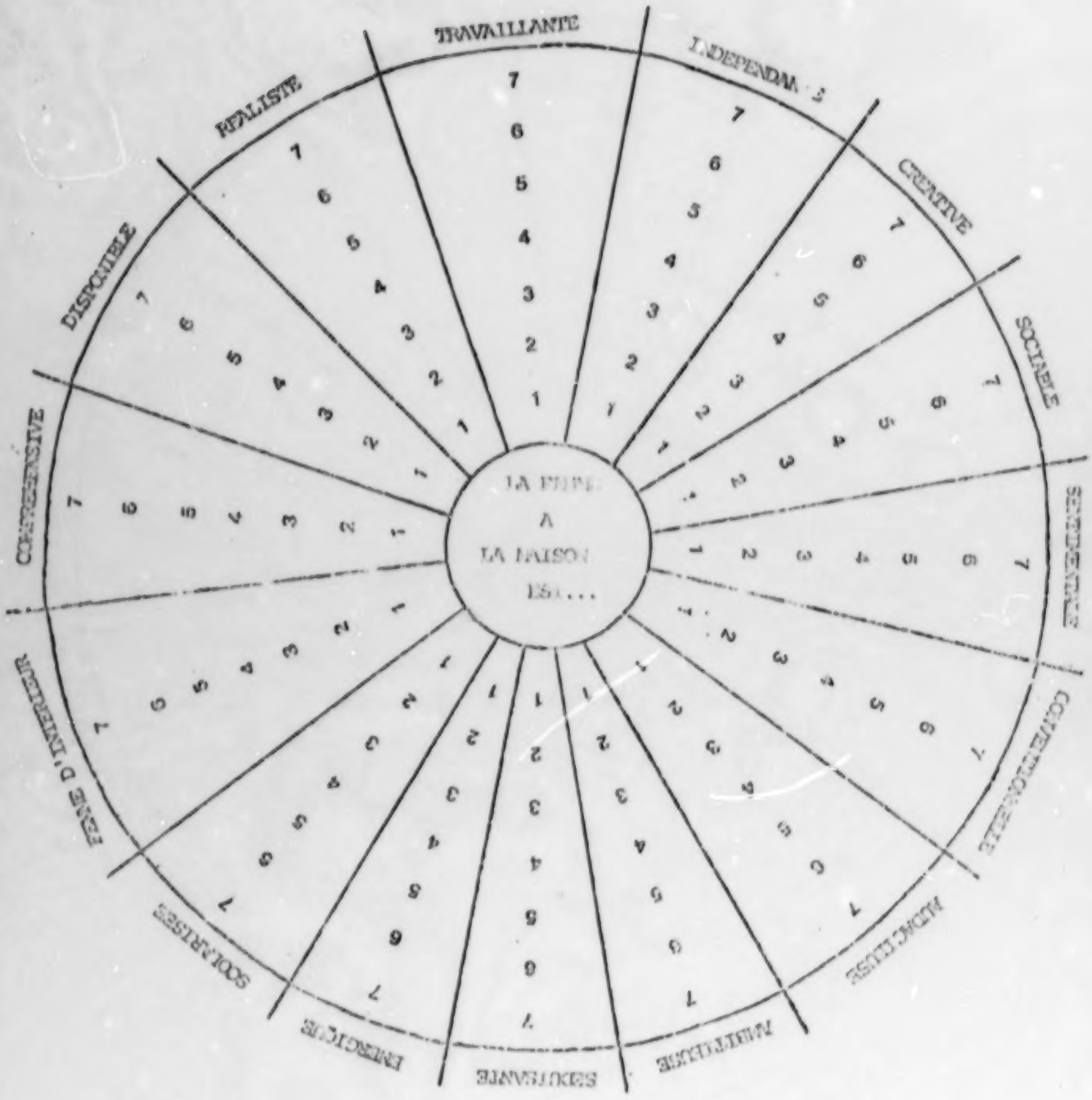
Feuille réponse 2



Feuille-réponse 3



Feuille réponse 4



APPENDICE K

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE DU M.F.S.

" Redige par Francine Couture.

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE DU M.F.S. *

1) Titre: Une Mesure au Féminin Singulier

2) Auteur: INRS-Education

D'après une idée originale du "Self and Role Concept Instrument" de Mary Sue Richardson, Associate Professor, New-York University School of Education, Health, Nursing and Arts professions, Department of Counselor Education, New-York, N.Y. 10003.
et d'un mode expérientiel basé sur la fabrication d'un modèle, tiré de: Développement vocationnel et croissance personnelle Denis Pelletier, Gilles Noiseux et Charles Bujold, McGraw-Hill, Montréal, 1974.

3) Genre et type de test: Test collectif de type projectif.

4) But de l'évaluation:

Mesurer le self-concept, le concept de la femme idéale, de la femme au travail et de la femme à la maison pour en arriver à évaluer le degré de ressemblance entre les différents concepts.

Il s'agit d'opérationnaliser les idées, concepts.

5) Description du test: Le test comporte 4 parties:

1) Je suis
2) La femme idéale est
3) La femme au travail est
4) La femme à la maison est

Chaque partie est composée de 15 qualificatifs disposés autour d'une roue et l'étudiante doit encercler un chiffre de 1 à 7, pour chaque qualificatif, selon que celui-ci ressemble plus ou moins à ce qu'elle pense. (Voir appendice J).

L'étudiante doit donc encercler 60 chiffres.

6) Correction du test:

Les 15 chiffres encerclés pour chaque catégorie ont été additionnés et ainsi, chaque sujet obtient 4 scores.

7) Fidélité et validité:

Aucune étude de consistance interne n'a été entreprise puisque ce test a été construit pour vérifier les hypothèses de la présente recherche.

Donc, les résultats à ce test doivent être considérés comme des indices car rien n'indique que le test est ou n'est pas fidèle.

---

* Rédigé par Francine Couture.

APPENDICE L

TEST D'EMPATHIE

TEST D'EMPATHIE

1. De temps à autre, je pense à des choses trop vilaines pour en parler.
2. Je sens qu'il vaut certainement mieux me taire quand j'ai des ennuis.
3. Je suis tout à fait sociable.
4. Je suis un personnage important.
5. J'aime la poésie.
6. J'ai fait face à des problèmes dont les solutions étaient si nombreuses que j'ai été incapable de me décider à en choisir une.
7. Souvent, je ne comprends pas pourquoi j'ai été si grognon et si maussade.
8. Je suis indifférent à ce que les gens pensent de moi.
9. J'aimerais être journaliste.
10. J'aime parler de choses sexuelles.
11. Ma façon d'agir est sujette à être mal comprise des autres.
12. Parfois, sans raison aucune et même quand tout va mal, je me sens très heureux "au 7ième ciel".
13. J'aime à me trouver avec des gens qui se jouent mutuellement des tours.
14. Mon père et ma mère m'ont forcé souvent à obéir même quand je croyais que ce n'était pas raisonnable.
15. Je deviens souvent impatient avec les gens.
16. Je me plais parfois à blesser l'amour-propre des gens que j'aime.
17. J'ai tendance à m'intéresser à plusieurs passe-temps différents plutôt que de m'en tenir à un seul pendant longtemps.
18. Je ne me fâche pas facilement.

19. Les gens se sont souvent mépris sur mes intentions alors que j'essayais de les orienter et de les aider.

20. Je suis habituellement calme et difficile à émouvoir.

21. J'éprouverais certainement du plaisir à battre un escroc à son propre jeu.

22. Il m'arrive souvent d'être si enragé, lorsque quelqu'un tente de me voler ma place dans une file de gens, au point de lui dire ma façon de penser.

23. J'aimerais beaucoup jouer à la marelle (i.e: jouer aux carrés).

24. Les ennuis que se sont attirés certains membres de ma famille ne m'ont jamais rendu nerveux pour autant.

25. Une personne a besoin d'être "show off" de temps en temps.

26. J'aime le conte "Alice au pays des merveilles" de Lewis Carroll.

27. Les gens habiles et sarcastiques me rendent inconfortable.

28. Habituellement, je prends une part active dans les divertissements lors de soirées sociales (parties).

29) Je crois qu'il n'y a qu'une seule vraie religion.

30) J'ai peur de l'eau profonde.

31) Je dois admettre que j'essaie souvent de faire mon chemin sans me préoccuper de ce que les autres peuvent vouloir.

32. Il m'est arrivé quelquefois dans ma vie d'essayer d'écrire des poèmes.

33. Lorsque je suis impliqué dans une discussion vive, la plupart des arguments que j'apporte ont trait à des principes.

34. J'aimerais être correspondant à l'étranger pour un journal.

35. Je préfère une douche à un bain.

36. J'essaie toujours de considérer les sentiments qu'éprouve un compagnon ou une compagne avant d'agir.

37. Habituellement, je n'aime pas parler beaucoup excepté si je suis avec des gens que je connais très bien.

38. Je me rappelle avoir déjà fait semblant d'être malade pour éviter une situation.

39. J'aime laisser les gens deviner ce que j'ai l'intention de faire.

40. Avant de faire quelque chose, j'essaie de considérer comment mes amis réagiront à ce que je fais.

41. J'aime parler devant des groupes de personnes.

42. Lorsqu'un homme est en compagnie d'une femme, il pense habituellement à des choses reliées au sexe.

43. Il n'y a qu'un sot qui essaierait de changer notre style de vie américain.

44. Mes parents ont toujours été très sévères et très austères avec moi.

45. Quelquefois, je prends plaisir à agir à l'encontre des lois et à faire des choses que je ne suis pas supposé faire.

46. Je crois que j'aimerais faire partie d'un groupe de chanteurs.

47. Je crois que je suis habituellement un "leader" dans mon groupe.

48. J'aime avoir une place pour chaque chose et chaque chose à sa place.

49. Je n'aime pas travailler sur un problème.

50. Je suis agacé lorsque quelque chose d'inattendu interrompt ma routine quotidienne.

51. J'ai un talent naturel pour influencer les gens.

52. Ca m'est égal que les gens m'aiment ou ne m'aiment pas.

53. Le problème avec plusieurs personnes, c'est qu'ils ne prennent pas les choses assez au sérieux.

54. Il m'est difficile de simplement m'asseoir tranquille et de relaxer.

55. Règle générale, j'ai un peu de difficulté à me mettre à la place des autres.

56. J'ai déjà vu quelque chose de si triste que j'en avais envie de pleurer.

57. La désobéissance au gouvernement n'est jamais justifiée.

58. C'est le devoir d'un citoyen de supporter son pays, qu'il soit ou non dans l'erreur.

59. Je suis habituellement plutôt irritable avec les gens qui tournent autour de moi et m'embêtent avec des questions stupides.

60. J'ai une idée assez claire de ce que je voudrais communiquer à mes étudiants si j'étais un professeur.

61. J'aime la compagnie des gens qui sont déterminés.

62. J'entreprends souvent plus de choses que je peux en faire.

APPENDICE M

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE DU TEST D'EMPATHIE

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE DU TEST D'EMPATHIE *

1) Titre: Mesure de l'empathie
Measurement of empathy

2) Auteur: Hogan, Robert
Traducteur: Raymonde Bujold

3) Forme et groupe auxquels s'applique le test:

Ce test n'a qu'une forme et est applicable aux adultes.

4) Caractéristiques pratiques: test collectif

- type: Mesure d'une des dimensions facilitant l'interaction sociale.

5) Temps requis pour la passation: la personne doit répondre spontanément

6) But de l'évaluation:

Evaluer les différents degrés de compétence sociale comme le style d'attraction interpersonnelle et l'habileté à communiquer.

7) Description du test:

Ce test est composé de 62 points dichotomiques qui se rapportent à des situations de vie. Ce test a été construit à partir du C.P.I. (California Psychological Inventory) de Gough 1969 et du M.M.P.I. (Minesolta Multiphasic Personality Inventory).

8) Correction du test:

Le test est corrigé à l'aide du grille de correction à cet effet. Les scores sont basés sur une échelle de 100.

9) Validité:

La validité de ce test a été vérifiée à l'aide d'un instrument portant sur l'interaction sociale car l'on postulait que l'empathie facilitait l'interaction sociale. La corrélation entre les deux instruments était de 0.60.

10) Fidélité:

Des études de fidélité ont été effectuées à Laval et s'avèrent concluantes.

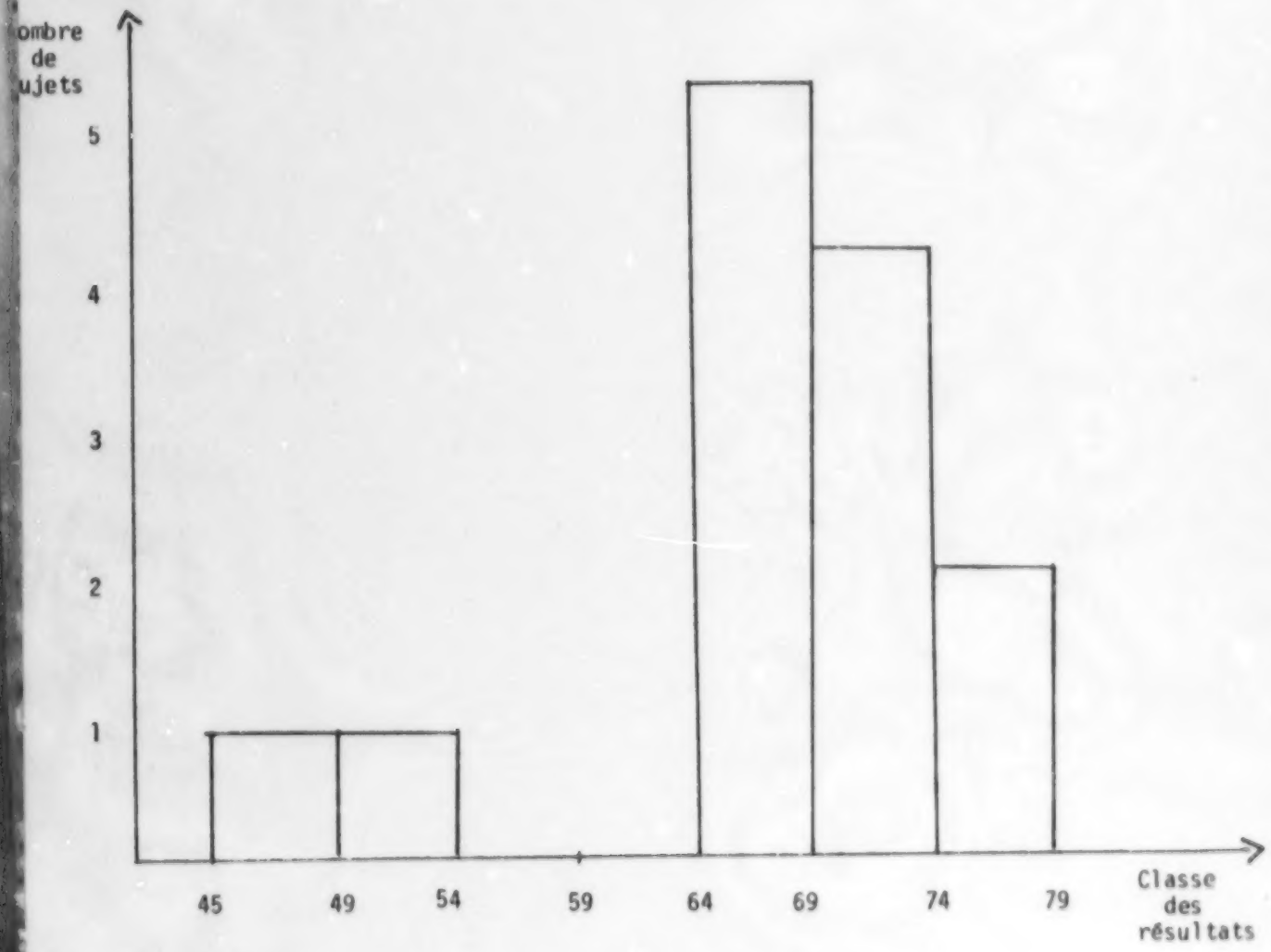
---

* Rédigé par Francine Couture.

APPENDICE N

TABLEAU DES RESULTATS DU TEST D'EMPATHIE

TABLEAU DES RESULTATS DU TEST D'EMPATHIE *



* Rédigé par Francine Couture.

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1979, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Février 1979

16-0296

7879-285